Àngels Domingo Roget

Práctica reflexiva para docentes

De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica

PUBLICIA

Impressum / Aviso legal
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.
Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek clasifica esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en internet en http://dnb.d-nb.de.
Todos los nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la protección de marca comercial, marca registrada o patentes y son marcas comerciales o marcas comerciales registradas de sus respectivos propietarios. La reproducción en esta obra de nombres de marcas, nombres de productos, nombres comunes, nombres comerciales, descripciones de productos, etc., incluso sin una indicación particular, de ninguna manera debe interpretarse como que estos nombres pueden ser considerados sin limitaciones en materia de marcas y legislación de protección de marcas y, por lo tanto, ser utilizados por cualquier persona.

Coverbild / Imagen de portada: www.ingimage.com

Verlag / Editorial:
PUBLICIA
ist ein Imprint der / es una marca de
OmniScriptum GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Alemania
Email / Correo Electrónico: info@editorial-publicia.com

Herstellung: siehe letzte Seite /
Publicado en: consulte la última página
ISBN: 978-3-639-55345-1

Copyright / Propiedad literaria © 2013 OmniScriptum GmbH & Co. KG
Alle Rechte vorbehalten. / Todos los derechos reservados. Saarbrücken 2013

A D. Álvaro, con profundo agradecimiento

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 7
DESARROLLO DE DOCENTES REFLEXIVOS 7
1.1 Introducción 7
1.2. Mis reflexiones docentes 12
1.3. Esquema y diagrama de la investigación..... 16
1.4. Marco metodológico general 22
1.4.1. Características de la investigación 25
1.4.2. Una investigación evaluativa 29
CAPÍTULO 2 33
PERSPECTIVAS DEL PRACTICUM UNIVERSITARIO..... 33
2.1. *Practicum* y prácticas universitarias..... 33
2.1.1. Etimología, concepto y naturaleza 33
2.1.2. Funciones y objetivos..... 40
2.2. Formalización curricular y planificación del *Practicum* 52
2.2.1. Acompañamiento y tutorización del estudiante 63
2.3. El *Practicum* de Magisterio en la Europea del S.XXI 67
2.4. Bases para un nuevo enfoque del *Practicum*..... 75
2.4.1. Profesionalización docente..... 75
2.5. Conclusiones..... 89
CAPÍTULO 3 93
EL APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA 93
3.1. Aprendizaje *experiencial*..... 93
3.1.1. Aprendizaje experiencial y reflexión 94
3.1.2. Aprendizaje de bucle sencillo y bucle doble..... 104
3.1.3. Emotividad y aprendizaje reflexivo 108
3.2. Postulados de aprendizaje experiencial..... 112
3.3. Pedagogía de la Alternancia y sistema dual 114

3.3. Experiencia y desarrollo personal y profesional 120
CAPÍTULO 4 139
LA PRÁCTICA REFLEXIVA..... 139
4.1. De la reflexión ocasional a la Práctica reflexiva 139
4.2. Antecedentes de la Práctica reflexiva..... 142
4.2.1. Contextualización histórica 143
4.2.2. El auge de la Práctica reflexiva 156
4.3. La Práctica reflexiva..... 159
4.3.1. Naturaleza y conceptualizaciones 159
4.3.3. Noción y finalidad..... 169
4.3.4. Condiciones y requisitos 172
4.4. Beneficios y riesgos de la Práctica reflexiva..... 174
CAPÍTULO 5 181
MODELOS DE PRÁCTICA REFLEXIVA..... 181
5.1. El modelo experiencial de Kolb 181
5.2. El modelo reflexivo de Korthagen 190
5.4. Otros modelos basados en el cambio..... 225
5.5. Conclusiones..... 232
CAPÍTULO 6 235
PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN: MÉTODO R^5 235
6.1. Justificación de la propuesta..... 235
6.2. Fundamentación teórica..... 237
6.3. Elementos configuradores 244
6.3.1. El pensamiento práctico 244
6.3.2. El recurso al conocimiento teórico..... 249
6.3.3. Seminarios grupales: interacción y contraste 258
6.3.4. Tutorización: Hacia la *resonancia colaborativa* 265
6.4. Un modelo para la acción: El Método R^5 269

CAPÍTULO 7 277
DISEÑO Y DINÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN 277
7.1. El trabajo de campo 277
7.1.1. Finalidad y metodología 277
7.2. La muestra seleccionada 281
7.2.1. Proceso de selección de la muestra 283
7.2.2. Características de la muestra 288
7.3. Planificación y dinámica de la investigación 292
7.3.1. Fases del proceso 292
7.3.2. Programa formativo para los participantes 294
7.3.3. Cronograma del trabajo de las estudiantes 297
7.4. Instrumentos para la investigación 300
7.4.1. Mapa de instrumentos y justificación 300
7.4.2. Descripción del cuestionario final 313
7.5. El Portafolio: instrumento de evaluación 317
CAPÍTULO 8 319
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 319
8.1. La recogida de datos 8.1.1. Proceso de recogida de datos 319
8.1.2. Resultados obtenidos del cuestionario final 321
8.2. Análisis descriptivo de resultados 326
8.3. Análisis interpretativo de resultados 332
8.3.1. Análisis interpretativo sobre la formación Reflexiva. 334
8.3.2. Análisis interpretativo: la articulación Teoría-Práctica 336
8.3.3. Análisis interpretativo: el modelo de Práctica Reflexiva. 339
8.3.4. Análisis interpretativo: el Portafolio 343
8.3.5. Análisis de ítems de valoración global 346
8.3.6. Resultados de la observación de los seminarios. 353
8.4. Categorías emergentes 359
8.5. Indicios de valoración de los maestros/as-tutores 370

8.6. Propuestas para optimizar el modelo 374
8.7. Informe evaluativo del modelo 375
CAPÍTULO 9 383
CONCLUSIONES 383
9.1. Conclusiones generales 383
9.2. Optimizar el Método R^5 de Práctica reflexiva 390
9.3. Limitaciones de la investigación 391
9.4. Prospectiva de la investigación 394
BIBLIOGRAFÍA 397

CAPÍTULO 1

DESARROLLO DE DOCENTES REFLEXIVOS

1.1 Introducción

Fue a finales del siglo XX cuando en los ámbitos pedagógicos avanzados de América y Europa comenzó a utilizarse la expresión *Práctica Reflexiva,* traducción adaptada de la expresión americana *The Reflective Practitioner* (1983), originaria del Donald A. Schon (1930-1997). Si la teoría del pensamiento práctico de Schön procedía de contextos artísticos, clínicos y organizacionales (diseño, arquitectura, dirección, psicoterapia, urbanismo), la práctica reflexiva entendida como propuesta formativa encontró una buena acogida en el ámbito del desarrollo profesional de docentes. Por aquel entonces -y como todavía sucede en la actualidad en entornos pedagógicos - la práctica reflexiva se percibía como un planteamiento atractivo y novedoso para el aprendizaje y la formación, pero, sin embargo, su transferencia a la praxis mostró ser prematura al desconocerse sus bases, fundamentos y desarrollo; faltaba conocimiento experto sobre ella y la práctica reflexiva necesitaría algunas décadas para que su estudio, y la investigación sobre ella: faltaba conocer su fundamentación conceptual y teórica, carecía aún de sistematización y no había alcanzado una formalización que pudiera garantizar los objetivo formativo mediante su utilización.

La incipiente práctica reflexiva tenía además frente a sí ciertos obstáculos coyunturales que dificultaban su desarrollo. Por una parte su puesta en práctica comportaba una considerable ruptura con la tradición académica arraigada en la Educación Superior. El saber teórico y universal parecía a ojos de los claustro académicos el gran tesoro que la institución

universitaria debía trasmitir, el modo casi exclusivo de cultivar el intelecto de los estudiantes universitarios. En ese contexto pedagógico la aparición de la Práctica reflexiva supone un desafío a las habituales metodologías del profesorado universitario. La Práctica reflexiva, pensaban - y aún piensan así tantos académicos-, parecía dar un valor formativo excesivo a la práctica y esto iba en detrimento de la necesaria y básica formación teórica que debe garantizar la institución universitaria.

Por otra parte el gran problema para difundir e implementar la Práctica Reflexiva era entonces el generalizado desconocimiento sobre sus bases teóricas y conceptuales así como su escasa formalización. Todo ello dificultaba y sigue dificultando su implementación en contextos formativos de tal modo que sólo en pequeños foros se conocía la Práctica reflexiva entendida como itinerario de de desarrollo profesional y se practicaba todavía de forma intuitiva por parte de atrevidos formadores e investigadores. En síntesis la orientación pedagógica y la innovación metodológica que introducía la Práctica reflexiva superaba los planteamientos tradicionales sobre formación docente.

Sin embargo ha sido en las dos últimas décadas del siglo XXI cuando los avances y aportaciones de las investigaciones de la psicología cognitiva y las neurociencias han iniciado su aplicación a la Didáctica y al proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo notablemente, en términos generales, a mejorar la calidad de la enseñanza en la Universidad así como en los restantes niveles de enseñanza de los sistemas educativos.

Tras esos avances y desde hace pocos años la Práctica reflexiva como tal ha encontrado su espacio en el ámbito de la investigación científica y ha sido objeto de estudios teóricos y experimentales entre los que se encuentra la investigación que presenta este libro.

La Práctica Reflexiva se ha experimentando principalmente en contextos de formación permanente, sin embargo personalmente mi interés se ha

centrado en estudiar con profundidad las posibilidades que ofrece la Práctica reflexiva para implementarla en cualquier situación de aprendizaje profesional y también en la formación inicial de los maestros/as. Mi trabajo docente como profesora de Didáctica y profesora-tutora de prácticas en las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria así como mi condición de investigadora, me han conducido a esta investigación teórico-experimental que la editorial Publicia ha seleccionado para su publicación.

Mi estudio e investigación sobre la Práctica Reflexiva forma parte del proyecto piloto de innovación de las titulaciones de Educación de la Universidad Internacional de Catalunya en el marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), y auspiciada por el Departamento de Universidades de la Generalitat de Catalunya[1].

Mi labor y coordinación docente me ha permitido durante años acompañar a los estudiantes a lo largo de su carrera académica y ser testigo de su evolución formativa desde su ingreso hasta su graduación. También la tarea como profesora-tutora del *Practicum* o prácticas universitarias, me ha permitido observar de forma vertical, año tras año, la evolución de su formación práctica y el desarrollo de sus competencias docentes cuando se desplazan a los centros educativos en los periodos de prácticas. Mi atención se ha centrado en el cambio que se producía en los estudiantes a raíz de sus primeras prácticas escolares, situadas curricularmente en la asignatura de *Practicum* 1, en los primeros cursos de su carrera. He sido testigo durante años de cómo las prácticas en los centros educativos suponen un punto de inflexión en las actitudes y motivaciones de los futuros maestros/as; a partir de sus prácticas su actitud y motivación ante los estudios son más intensas y positivas, sus inquietudes pedagógicas y didácticas, y sus planteamientos y perspectivas propicia en ellos y ellas una transformación

[1] Administración Educativa oficial de Catalunya (España)

significativa. He podido constatar cómo las prácticas contribuyen a incrementar su motivación en la propia formación docente y les ha conducido a afrontar las materias curriculares de su carrera desde una perspectiva más profesional y práctica. Tras "vivenciar" la realidad del escenario profesional en sus prácticas de aula, conceden un valor sobredimensionado de esa situación de aprendizaje práctico y lse expresan con frases como "he aprendido mucho más con las prácticas que con todas las asignaturas estudiadas este año" o "lo que realmente te enseña es la práctica, la teoría no sirve apenas…" Estas frases, aunque pudiera parecerlo, no constituye propiamente un menosprecio del aprendizaje en las aulas universitarias, simplemente enfatiza la fuerza que para ellos presenta la formación práctica en la universidad y muestra que estos futuros maestros/as aún no han descubierto que la profesión docente requiere un permanente ensamblaje y profunda articulación entre Acción y conocimiento, entre práctica y teoría. Este es el punto crítico en que reside la verdadera profesionalidad del docente.

Estas reacciones positivas del alumnado ante las prácticas me interesaron desde el principio en su doble vertiente: por una parte, esa transformación afectaba al rendimiento académico de los estudiantes y a su trabajo en la asignatura de Didáctica General y en las restantes asignaturas. Por otra parte, como profesora-tutora de *Practicum* me interesaba ahondar en la incidencia positiva que las prácticas producían en la formación de los estudiantes, frente a la formación teórica habitual. Estas inquietudes pedagógicas y docentes centraron mi estudio e investigación en el marco curricular de *Practicum*, asignatura que sitúa los futuros maestros/as en el escenario profesional, el más propicio para el desarrollo de las competencias profesionales específicas de la profesión docente, *las competencias docentes*. Mi interés y mi actitud indagadora sobre los contenidos del *Practicum*, su orientación didáctica, su desarrollo curricular

y metodológico, su tutorización así como su evaluación, respondía a mi interés por explotar al máximo el potencial formativo de las prácticas, o expresado de otro modo, el aprovechamiento didáctico del aprendizaje experiencial, que parte de la experiencia

Para abordar mi proyecto de investigación e innovación docente y con la intención de mejorar la formación práctica de los estudios de Educación entré en contacto con varias personas que de forma avanzada habían iniciado programas de formación afines a la *Práctica reflexiva* destinados a docentes de Educación Secundaria de cuatro países europeos. Pude también contactar con investigadores del *Proyecto Europeo Comenius 2.0.Aprender de la Práctica* y conocer más de cerca las primeras experiencias realizadas en Europa con docentes alemanes, holandeses y españoles. Estas entrevistas junto a mi deseo de propiciar el desarrollo profesional de los estudiantes desde la formación inicial, me introdujeron en el inexplorado campo de la Práctica reflexiva.

Tras conocer los resultados positivos del Proyecto *Aprender de la Práctica* me interesó especialmente la base teórica subyacente de este proyecto.

En España hasta el año 2008 la formación a través de modelos inspirados en la Práctica reflexiva sólo se había experimentado con profesores de Enseñanza Secundaria, como programa de formación permanente. Tras un periodo de estudio y documentación personal, traté con varios expertos mi inquietud e interés por implementar una metodología de Práctica reflexiva en un nuevo ámbito, en la formación inicial de maestros/as y en el nuevo marco del EEES y concretamente en mi universidad y con mi alumnado. Suponía un reto esa transferencia cuando apenas estaba metodológicamente configurada la Práctica reflexiva en la formación permanente. Así fue como determine mi trabajo de innovación docente: introducir en el *Practicum* de la formación inicial de maestras/os la práctica reflexiva metodológica y

posteriormente evaluar los resultados formativos del modelo inédito implementado.

La facultad de educación de mi propia universidad prestó su apoyo organizativo y se implicó con interés en la investigación y experimentación que contribuía a mejorar la formación reflexiva de nuestros estudiantes, aspecto estrechamente relacionado con el proyecto formativo de la Universitat Internacional de Catalunya.

Me documenté y averigüé detalles de experiencias afines a mi propuesta *profesionalizadora* en la Universidad. Las escasas experiencias adolecían de falta de sistematización del proceso formativo de la práctica reflexiva y no se transferían a la práctica y como consecuencia no lograban introducirse en el currículo de los estudios universitarios. Por tanto la Práctica reflexiva en esos casos era una perspectiva y orientación todavía teórica sin experimentación, excepto en el caso de la Universidad de Mondragón (España) que sí ha logrado introducir una tipología de Práctica reflexiva sistemática cuyo resultado en la formación de sus estudiantes ha sido positivo[2].

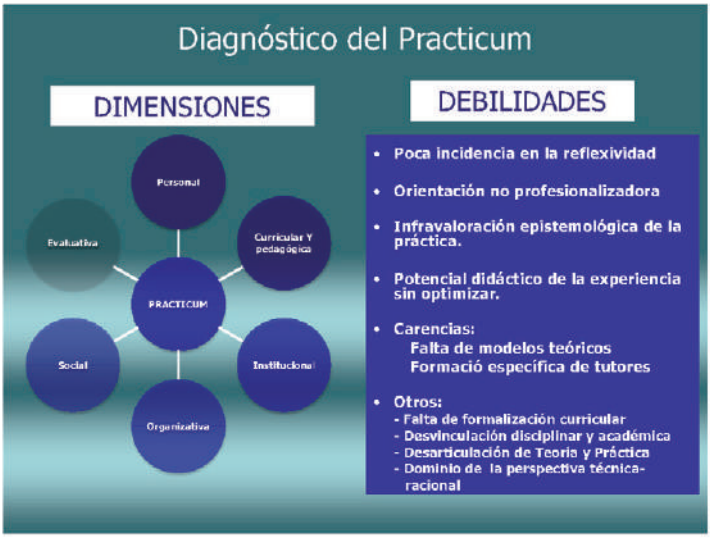
1.2. Mis reflexiones docentes

Desde mi propia práctica docente como profesora universitaria de Grado y Posgrado me cuestiono algunos interrogantes sobre el *Practicum*, espacio curricular de fuerte potencial profesionalizador. Los docentes universitarios dedicados a la formación de maestros/as y docentes, generalmente conocemos poco la sustentación teórica del *Practicum* y del *aprendizaje*

[2] Esta universidad participa en un Proyecto Europeo *LIFELEARN* en el que está implicadas también estas cinco universidades europeas: Glasgow Caledonian University, UK: Centro Internacional de Aprendizaje Lifeplace; Hochschule Wismar, de la Universidad de Tecnología, Negocios y Diseño, Alemania: Rektorat; Universidad de Tartu, Estonia: Open University Centre; Universidad de Jyvaskyla, Finlandia; Instituto de Investigación Educativa; Universidad de Mondragón, España: Facultad de Educación.

experiencial, el que procede de la experiencia. Conocer esos conceptos y cómo se produce el aprendizaje experiencial y vivencial, pondría al profesorado universitario en condiciones de mejorar la formación práctica de los estudiantes en el periodo de la formación inicial y también nos permitiría ser más creativos y autónomos para diseñar esas estrategias y situación de aprendizaje de las prácticas, así como su evaluación.

Es una realidad que el *Practicum* no está suficientemente articulado en los planes de estudio y padece una cierta atomización en su estructura organizativa. Se perciben insuficiencias y debilidades. En la figura se presenta esquemáticamente las diversas dimensiones del Practicum y las debilidades del mismo tras un estudio de una muestra amplia de universidades.



Problemática del *Practicum* de las titulaciones de Educación

Sin embargo la formación competencial de los futuros docentes se consolida en el *Practicum* y por ello consideramos que éste ha de transformarse en el eje vertebrador de la formación inicial.

La formación práctica y reflexiva de los estudiantes puede potenciarse especialmente a través del *Practicum*. Sin embargo carecemos, en términos generales, de estrategias didácticas formalizadas que promuevan procesos reflexivos consistentes en los estudiantes cuando realizan sus prácticas en los escenarios profesionales. ¿No deberíamos diseñarlas, implementarlas y, en una fase final, evaluar su efectividad formativa?
Consideramos la Práctica reflexiva como un elemento inherente a la profesionalización docente del maestros/a. ¿Cómo promoverla desde los planes de estudio y concretamente en el marco del *Practicum*?

Al plantear estas cuestiones se constata que ha sido escasa la investigación enfocada a conocer cómo construyen los estudiantes universitarios el saber docente durante las Prácticas esencialmente porque la atención de los profesores universitarios se ha centrado generalmente en determinar cuanto han aprendido y cómo pueden demostrarlo. Y esto sucede no sólo en nuestro contexto universitario sino que constituye una carencia generalizada. Se ha investigado poco sobre los procesos cognitivos que parten de la experiencia y fácilmente los profesores no conocen en profundidad cómo sus alumnos integran los conocimientos aprendidos en las prácticas y de qué manera éstos se van articulando de forma autónoma en la formación.

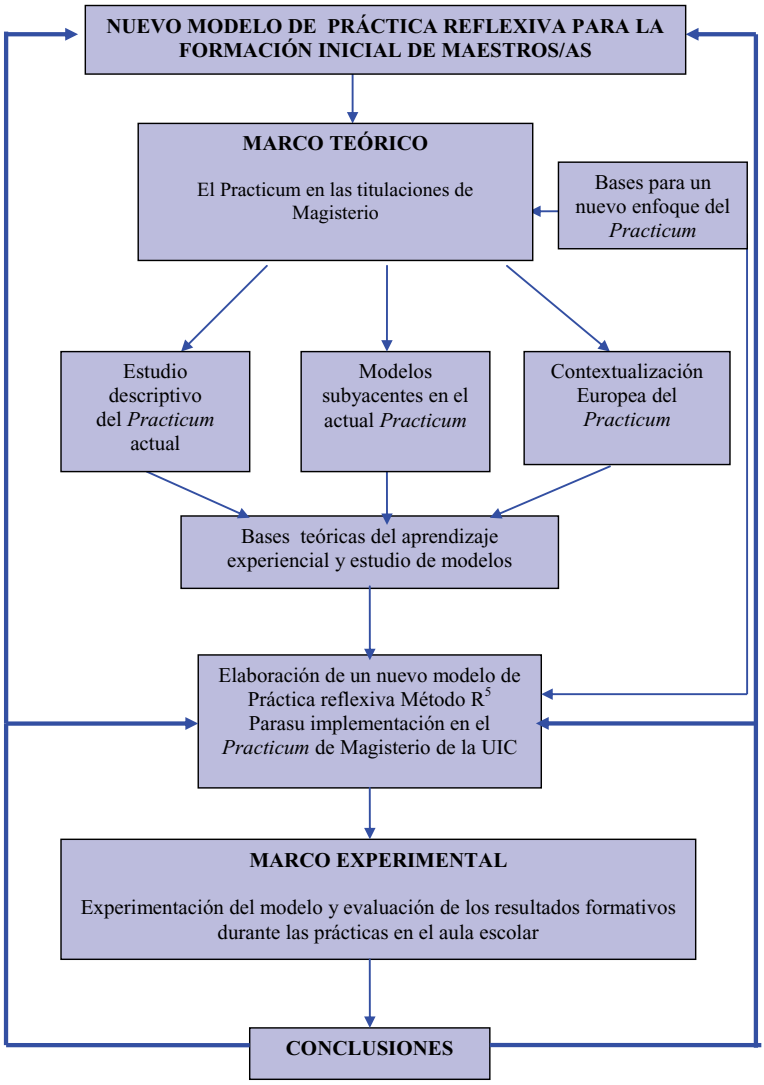
Por todos estos motivos la finalidad de la investigación que presenta este libro es elaborar un modelo formativo, basado en la Práctica reflexiva de los estudiantes, que supere los planteamientos dicotómicos entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en su formación universitaria y que contribuya a una nueva epistemología de la práctica en su formación inicial. El modelo deberá propiciar que los estudiantes de Magisterio aprendan a reflexionar sobre su propia práctica y a construir nuevo conocimiento a partir de ella.

Por ello los objetivos de la investigación se concretan así:

1. Comprender mejor el *Practicum* de los estudios de Magisterio y su desarrollo actual.
2. Estudiar los modelos teóricos y conceptuales sobre aprendizaje experiencial que sean aplicables a las prácticas escolares del *Practicum*.
3. Elaborar un nuevo modelo metodológico de Práctica reflexiva para que lo utilicen los estudiantes en el *Practicum* de los estudios de Magisterio.
4. Experimentar el modelo implementándolo en el *Practicum* de los alumnos del un grupo piloto de tercer curso de Magisterio de la UIC.
5. Recoger resultados sobre la valoración que los alumnos/as participantes realizan desde su perspectiva para hacerla objeto de estudio, análisis e interpretación y elaborar las conclusiones pertinentes.
6. Evaluar la efectividad formativa del modelo diseñado y experimentado para identificar los aspectos susceptibles de mejora del nuevo método y de su implementación.

1.3. Esquema y diagrama de la investigación

En la figura se presenta la estructura general de la investigación



Esquema de la investigación

Previamente al objetivo final de presentar un modelo pedagógico y metodológico para la formación práctica de los estudiantes de Magisterio, será preciso describir el marco teórico y contextual de referencia así como el estado de la cuestión a nivel teórico y práctico del Practicum en las titulaciones de Magisterio en la actualidad. Sobre esa base y analizadas algunas de las exigencias emergentes de la profesionalización de los/as maestros/as, se realizará un estudio de los modelos teóricos de aprendizaje experiencial que pueden aportar un enriquecimiento en los planteamientos en torno al Practicum en nuestra Universidad. Y esta investigación, en última instancia pretende evaluar la experimentación de un modelo innovador de *Práctica reflexiva* para, a la vista de los resultados obtenidos y su análisis, poder tomar decisiones orientadas a la mejora y revisión del modelo elaborado para nuestro contexto universitario.

El trabajo de campo pretende abordar la *Práctica reflexiva* de los estudiantes en sus prácticas escolares y evaluar sus valoraciones desde su perspectiva. En esta investigación sólo nos aproximaremos a la perspectiva de otros implicados en la formación reflexiva de los futuros/as maestros/as como los tutores de la Universidad o los maestros-tutores de las escuelas de prácticas, de un modo tangencial ya que sólo se tratará de un modo secundario.

Esta investigación es una manifestación más del esfuerzo docente e institucional universitario de Europa para transformar la formación práctica en auténtico eje vertebrador de la formación inicial de maestros/as.

La investigación y estudio sobre El *Practicum* reviste especial interés en el siglo XXI pues ya que guarda estrecha relación con la misión profesionalizadora de la universidad en las sociedad actual y por ser el espacio curricular óptmi para el desarrollo competencial del universitario, sean cuales sean sus estudios de Educación Superior. Además, en el conjunto de la formación inicial, la formación práctica en el contexto

internacional tiende a aumentar significativamente y en bastantes países alcanza o supera una cuarta parte de la formación de los estudios universitarios. Y finalmente porque aportar modelos de aprendizaje experiencial y ahondar en ellos facilita la adquisición de una competencia profesional clave: Seguir aprendiendo permanentemente y en concreto también a través de la propia práctica profesional. También no está de más exponer que la formación reflexiva en la Universidad propicia especialmente el desarrollo de la competencia reflexiva, una competencia transversal y clave para el quehacer del maestro y el profesor.

Para la realización de la investigación se han seguido las cuatro fases básicas que presenta esquemáticamente la figura:

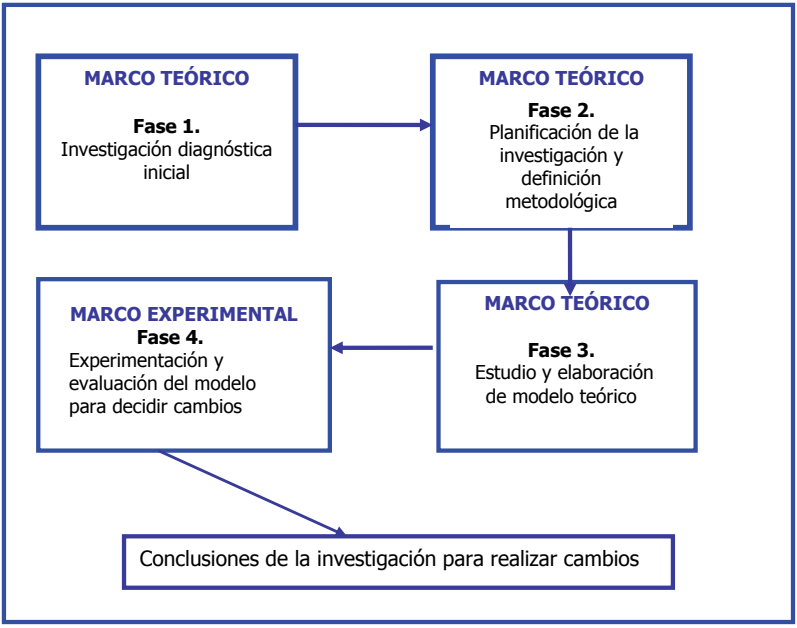


Diagrama del proceso de investigación

El trabajo presente despliega dos grandes bloques: el marco teórico y el marco experimental, ambos intrínsecamente unidos puesto que el primer bloque justifica y aporta los elementos de la experimentación del segundo y constituye su base.

A) Marco-teórico: en el que se estudia la realidad y desarrollo actual del *Practicum* en los estudios de Grado de Magisterio, su situación y las tendencias que sigue en las Universidades europeas. También forman parte de este marco el estudio y profundización sobre las bases y fundamentos del aprendizaje experiencial así como la naturaleza y características de la Práctica reflexiva realidad emergente en la formación docente. El estudio del marco teórico concluye con la elaboración de una propuesta inédita para la acción: el Método R^5 de Práctica reflexiva que siendo válido para otros contextos de formación reflexiva, se propone para el *Practicum* de los estudios de Magisterio.

B) Marco experimental: trabajo de campo en la facultad de educación de la UIC para la experimentación y utilización del Método R^5 de Práctica reflexiva, propuesta inédita e innovadora, por una muestra seleccionada de alumnos/as del tercer curso de Magisterio. El alumnado sabían que se trataba de una prueba piloto destinada a evaluar el modelo de Práctica reflexiva, su incidencia formativa en ellos y todo ello con el fin de revisar el modelo y optimizarlo para su implementación generalizada.

Aunque brevemente describiremos las características de cada una de las fases que presenta el diagrama.

I. Fase 1: inicial o diagnóstica

Hace referencia a la indagación inicial sobre la problemática de esta investigación, definiendo hipótesis y estableciendo los objetivos de trabajo, con lo que comporta de revisión documental y bibliográfica de la temática del Practicum y su desarrollo actual en las titulaciones de Magisterio de las Universidades de contexto catalán, español y europeo.

Básicamente se trata de una fase de investigación descriptiva sobre el Practicum, su origen, la formalización curricular y su funcionamiento académico. El objeto de esta fase de la investigación es obtener una información descriptiva de los logros y aciertos del actual *Practicum* y a su vez de sus principales carencias, deficiencias y contingencias. Esta fase del diagrama finaliza con la selección de las estrategias metodológicas que parecen más adecuadas.

II. Fase 2: planificación y definición metodológica

El núcleo de esta fase se centra en la toma de decisiones metodológicas de la investigación. Tras decidir que nuestra investigación es fundamentalmente de corte cualitativo podemos decidirnos por el modelo metodológico que mejor se adapta al objeto de mi investigación: se trata del modelo de *investigación evaluativa*, puesto que en su fase experimental integra la implementación y experimentación de un modelo innovador de formación reflexiva cuya incidencia formativa en los estudiantes queremos evaluar para tomar decisiones y optimizar el modelo.

Decidida ya la opción metodológica planificamos todo el proceso investigativo: marco teórico previo, contexto de la investigación, actores, escenario, recursos humanos y materiales, escenario específico, trabajo de campo y sus elementos metodológicos, selección de la muestra, elaboración de instrumentos para la recogida de datos, proceso interpretativo. Esta fase también incluye la elaboración de instrumentos y herramientas específicas para la fase experimental de la investigación.

III. Fase 3: Estudio y elaboración de modelo innovador

En esta fase se realiza un estudio exhaustivo modelos teóricos de aprendizaje experiencial para comprender, identificar y seleccionar sus aspectos más formativos. Este análisis se realiza de aquellos modelos existentes que otorgan un especial valor a la dimensión personal de la

formación y que esta razón pueden adaptarse mejor al contexto universitario en que se enmarca esta investigación. Se realiza una valoración crítica de cada uno de los modelos teóricos estudiados. A partir de esta profundización crítica, se elabora la nueva propuesta de modelo para la Práctica reflexiva, justificando cada uno de sus elementos metodológicos. Por su estructura y dinámica la investigadora le otorga esta denominación de Método R^5 de Práctica reflexiva (Domingo, 2008).

IV. Fase 4: Experimentación y evaluación del modelo

En primer lugar se diseña la estrategia de implementación del Método R^5 de Práctica reflexiva y se contextualiza la experimentación, se define el desarrollo y dinámica de la investigación y se selecciona la muestra de estudiantes de Magisterio. En segundo lugar, se entra de lleno en el trabajo de campo, con la utilización de los instrumentos previstos y estrategias metodológicas seleccionadas. Esta fase esencial de la investigación culmina con la recogida de resultados y su análisis e interpretación por parte de la investigadora.

Finalizadas estas fases la investigadora está en condiciones de realizar una valoración y evaluación de los resultados obtenidos de la implementación de su Método R^5. La evaluación se materializa en un informe evaluativo que aporta información sobre los resultados más relevantes de la experimentación así como la información necesaria para la toma de decisiones en torno a la mejora del modelo utilizado.

Aunque en el diagrama se han representado cuatro fases distintas dispuestas en una secuencia formal con la intención de destacar su diferenciación, conviene advertir que esto no significa que las fases sigan una dinámica lineal en el proceso. Por el contrario, interactuarán entre

ellas a lo largo de todo el proceso de investigación que se lleva a cabo y en todo momento existe una estrecha relación entre recogida de datos, muestreo, análisis de resultados cualitativos y descriptivos que aportarán de forma previsible y también imprevisible información y resultados que trataremos holísticamente para la evaluación del modelo implementado. Por tanto cabe decir que usaremos un enfoque mixto de investigación.

1.4. Marco metodológico general

En las clasificaciones de la investigación en general, encontramos algunas enfocadas específicamente a la investigación empírica que a su vez presentan diversas modalidades: descriptiva, evaluativa, propositiva y explicativa. Así describe Del Rincón algunas de ellas:

> "Investigación descriptiva: muestra un objeto de estudio que no ha sido explorado en profundidad; a partir de ella se pueden plantear hipótesis.
> Investigación propositiva: parte de un diagnóstico, se establecen metas y se diseñan estrategias para alcanzarlas.
> Investigación explicativa: relaciona elementos, define problemas y plantea hipótesis que permiten encontrar una explicación al por qué de ciertos hechos."
>
> (Del Rincón, 1995:25)

El objeto de mi investigación se centra en la comprensión de la práctica educativa universitaria en los estudios de Magisterio. Son tantos los matices vinculados al contexto y a la complejidad de las acciones e interacciones que se llevan a cabo en ella, que considero que los métodos ligados al enfoque cualitativo son los más idóneos para llevar a cabo el estudio.

Se aborda la Práctica reflexiva - un aprendizaje reflexivo a partir de la práctica - de los estudiantes de Magisterio desde la perspectiva cualitativa como una realidad múltiple que sólo puede ser estudiada de forma holística, integral y global, buscando no la predicción ni la generalización sino la

comprensión. Del Rincón apunta algunos rasgos configuradores del proceso de investigación cualitativo:

> "El investigador cualitativo sigue un proceso de investigación holístico-inductivo-ideográfico, buscando una comprensión global de los fenómenos y situaciones que estudia. Utiliza la vía inductiva, los conceptos, la compresión de la realidad y las interpretaciones se elaboran a partir de la información".
>
> (Del Rincón y Arnal, 1995:29)

Este enfoque holístico del *Practicum* y la Práctica reflexiva en la titulación de Magisterio entiende el escenario universitario y las personas que intervienen en él como un todo que en ningún caso son reducibles a simples variables de estudio. No se persigue la explicación de causa y efecto sino la indagación cualitativa para comprender el fenómeno educativo a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. También el enfoque interpretativo se ajusta especialmente a mi investigación puesto que el planteamiento cualitativo insiste en la relevancia de los contextos para la comprensión de la realidad que se investiga y en nuestra temática educativa, la contextualización constituye un elemento básico para la interpretación.

Esta perspectiva va a exigir la utilización de metodologías mixtas que puedan combinar de forma complementaria distintos enfoques, y que son las que mejor se adaptan a las investigaciones de realidades sociales y educativas. El rigor metodológico nos confirma que no existe un único método científico[3].

A continuación se presenta una selección de opciones metodológicas adecuadas para las investigaciones educativas que pretende aportar soluciones o mejoras a las problemáticas de la educación. La investigación

[3] La aceptación de un único método científico persistió durante siglos pero actualmente se considera una opción algo caduca en el ámbito investigativo.

educativa que se presenta en el la figura pertenecen al paradigma crítico-interpretativo y se destaca con sombreado los elementos metodológicos utilizados y combinados para esta investigación.

Metodología	Perspectiva	Modalidades
Cuantitativa	Empírico-analítica	A.Investigación experimental B.Investigación *ex-post-facto*
Cualitativa	**Interpretativa, orientada a la comprensión**	**Investigación etnográfica**
Cualitativa	Orientada al cambio	Investigación-acción
Cuantitativa/Cualitativa	**Orientada a la toma de decisiones**	**Investigación Evaluativa**

Características metodológicas de la investigación

Dada la naturaleza de la temática a investigar se precisa una metodología de corte cualitativo con la utilización de diferentes perspectivas y modalidades. Más que elegir una metodología única y cerrada se ha optado en este trabajo por una permanente actitud investigadora que se sirva de los distintos instrumentos metodológicos de diferentes perspectivas y paradigmas.

Cada perspectiva de investigación presenta ventajas e inconvenientes para mi investigación, por este motivo he necesitado combinarlas adoptando una postura mixta que beneficia esta investigación de carácter educativo.

> "El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Se usan métodos de los enfoques cualitativo y cuantitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento de problema."
>
> (Hernández , Fernández y Baptista, 2006: 755)

Los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como

profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). Por otra parte, al combinar métodos, aumentamos no sólo la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido. También la finalidad de la investigación es la que señala qué combinación de perspectivas y modalidades conviene utilizar en cada fase del trabajo[4].

1.4.1. Características de la investigación

Se expone de forma breve a continuación los rasgos metodológicos que perfilan este trabajo de investigación. Las características que se glosan a continuación son las bases que justifican la elección metodológica realizada.

I. Una investigación orientada a la comprensión:

Aunque no hay ninguna metodología que proporcione en sí misma respuesta a todos los interrogantes que se pueden plantear en el contexto educativo, las características más representativas de las metodologías de orientación cualitativa que se exponen a continuación, son las más adecuadas para mi averiguación.

a) Se cuestiona que el comportamiento de los sujetos sean gobernados por leyes generales y caracterizados por regularidades subyacentes.
b) Se pone mayor énfasis en la descripción y la comprensión de lo particular que en lo generalizable.
c) Aborda una realidad dinámica, múltiple y holística, al tiempo que cuestiona la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.

[4] Este enfoque mixto también recibe el nombre de multimodal. Es un enfoque actual, de reciente desarrollo, que se fundamenta en la combinación de métodos, para llevar a cabo la labor investigativa que requiere datos cualitativos y cuantitativos. No es una simple mezcla sino una exigencia que emerge del planteamiento del problema que se investiga.

d) Se procede a comprender e interpretar la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas.
e) En contraposición al observador externo, objetivo e independiente, la realidad educativa es analizada por una investigadora que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas.

II. Una investigación etnográfica:

La etnografía consiste en una descripción o reconstrucción de escenarios, grupos culturales intactos y modos de vida (Taft, 1988) que respeta las características socio-culturales de los grupos, adopta una mirada unificadora y totalizadora ante lo que estudia y está atenta a los comportamientos de las personas y a las interacciones que se producen en los grupos humanos.

Además la naturaleza de la etnografía tiene unos rasgos que sin ser exclusivos, le son especialmente propios y que coinciden con las características de mi investigación:

a) Es holista, contextual y naturalista. Describe globalmente los fenómenos humanos en su hábitat natural.
b) Supone una implicación intensa de la investigadora en el entorno estudiado: participa, observa, toma notas de campo, registra cuidadosamente los sucesos, anota evidencias documentales muy diversas, escucha, habla. Analiza documentos, pero evita alterar la realidad estudiada.
c) Es inductiva. Se basa en las evidencias para elaborar sus concepciones y sus teorías y en las habilidades de la investigadora para estudiar la realidad.
d) Tiene un carácter fenomenológico, es decir, intenta comprender el objeto de estudio desde la perspectiva de las personas implicadas.

Cuando esta modalidad de investigación se utiliza para el ámbito educativo se denomina *etnografía educativa* (Taft, 1998) que, es nuestro caso, y se entiende como una descripción detallada de una situación educativa. En palabras de Goetz y Lecompte:

> "El objetivo de la etnografía educativa es aportar datos descriptivos de los contextos educativos, las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en el marco dinámico de las relaciones sociales. En general la etnografía educativa participa de los múltiples objetos de que se ocupa la investigación cualitativa orientada a la comprensión."
>
> (Goetz y Lecompte 1988: 41)

El proceso de investigación etnográfica tiende a seguir un modelo cíclico en forma de espiral. El problema, los objetivos y los instrumentos se pueden tomar o definir en cada ciclo de la espiral. Se suelen considerar otros interrogantes nuevos que hagan surgir otros procesos de recogida y análisis de los datos para incluirlos también en el informe definitivo.

En la investigación etnográfica se ha de determinar el alcance y amplitud de la investigación que puede discurrir entre la macroetnografía hasta la microetnografía.

La investigación que presenta este libro es microetnográfica; se sitúa en el análisis de una o varias situaciones educativas del alumnado (seminarios, escuelas de prácticas, trabajo individual de cada alumno, presentación de casos, tutorización), en el marco de la asignatura de *Practicum* 3 de estudiantes de tercer curso de Magisterio en una única institución, la UIC.

En el ámbito de la formación docente la etnografía es especialmente adecuada ya que se utiliza:

- como espacio de unión de la teoría con la práctica,
- como ayuda para observar y analizar la práctica educativa,
- como estrategia de desarrollo de la reflexividad,
- como instrumento de mejora de la competencia profesional.

III. Una investigación orientada a la toma de decisiones:

La investigación educativa actual muestra una mayor apertura a las distintas orientaciones epistemológicas de ésta. Precisamente en las ciencias sociales la investigación ha adoptado una clara dimensión práctica y habitualmente está orientada a la solución de problemas[5]. Este es el motivo por el que en el tema que vamos a estudiar las preocupaciones teóricas y las prácticas se entremezclan de tal modo que nos resulta casi imposible distinguir conocimiento y acción. La filosofía que subyace en esta perspectiva orientada al cambio o a la toma de decisiones es el compromiso con el cambio y la transformación de la realidad educativa que se aborda. Y así lo glosa también García Hoz: "Pero, además, en el caso concreto de las evaluaciones educativas, en donde su sentido es el estar al servicio de la mejora de las personas, la evaluación debe incluir la toma de decisiones" (García Hoz, 1994: 410).

Se pretende construir una teoría desde la reflexión en la acción, desde la praxis como punto de encuentro que trate de orientar la acción. A modo de resumen general podemos afirmar que estas investigaciones enfocadas al cambio o a la toma de decisiones tienen como prioridad esencial explicar, comprender e introducir cambios.

IV. Una investigación evaluativa:

La investigación evaluativa, - que algunos autores llaman Evaluación de programas- que es la que principalmente voy a utilizar para este trabajo, se enfoca a confrontar un paradigma con la realidad, de tal manera que se pueda establecer comparaciones que permitan observar cuánto se aleja o se acerca la realidad al modelo previo planteado. Precisamente nos interesa evaluar los resultados de la experimentación e implementación de un modelo innovador y por ello esta metodología es especialmente adecuada y

[5] Algunos autores la definen como"investigación orientada" por estar dirigida a dar respuesta a necesidades sociales que exigen una acción basada en la información científica que aporta la investigación." (De Miguel, 1990:77).

nos conduce a elaborar un informe evaluativo a partir del cual se toman decisiones en torno al modelo planteado para mejorar la formación práctica de los estudiantes.

1.4.2. Una investigación evaluativa

El concepto de investigación evaluativa es muy amplio y su definición depende de la conceptualización sobre evaluación y programa. Desde la perspectiva histórica subyace la idea de que a principios del siglo XX, investigación y evaluación educativas se encontraban absolutamente entremezcladas, de modo que la historia de la evaluación coincide plenamente con la historia de la investigación evaluativa (Stufflebeam y Shinkield, 1987)

Si tratamos de conceptualizar la investigación evaluativa podemos afirmar que ésta puede considerarse como un conjunto de procesos para la obtención y análisis de información que sustenta unos juicios de valor sobre el objeto de estudio y la decisión sobre lo que se ha investigado.

Por otra parte, De la Orden (1985) define la investigación evaluativa como un proceso sistemático de recogida de datos y análisis de información fiable y válida para la toma de decisiones sobre un programa o modelo educativo. Bisquerra la describe así:

> "La investigación evaluativa la podemos entender como un modo de investigación enfocado a evaluar distintos aspectos educativos, en condiciones de rigor, con la finalidad de una mejora. Como toda evaluación, este tipo de investigación potencia la estrecha relación que debe existir entre la evaluación y la toma de decisiones, fundamentada en los juicios emitidos, encaminada a la mejora del objeto, sujeto o intervención evaluada.[…]. Su principal característica es que permite establecer comparaciones a las que da un cierto valor a partir de criterios preestablecidos. Naturalmente, al haber comparaciones, se emiten juicios cuya clasificación se hace con base en los criterios comparativos que adoptan."
>
> (Bisquerra, 2004: 426-428)

En todo caso el proceso ha de reunir tres características básicas para que sea científico: rigor, sistematización y control. En definitiva la investigación evaluativa es una forma de investigación educativa aplicada que pretende valorar programas educativos de acuerdo a unos criterios. Su diseño no presenta variaciones sustanciales del proceso general de investigación.

Aunque admite distintos enfoques paradigmáticos y perspectivas, la investigación evaluativa concede una mayor relevancia a los métodos cualitativos que comportan una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación para el investigador

Expongo a continuación los motivos que me han conducido a elegir y utilizar la metodología de la investigación evaluativa para el presente trabajo:

1. Permite comparar los resultados formativos previstos al implementar el modelo innovador de Práctica Reflexiva de elaboración teórica con los resultados reales de la utilización experimental del mismo. La evaluación la realizan los principales implicados.
2. Se evalúan los elementos configuradores del modelo formativo experimentado de forma detallada y se valora cuáles han de ser mejorados, cuáles han de ser desestimados y cuáles han de ser reorientados. Esta información está destinada a la toma de decisiones para incrementar la calidad de la formación práctica universitaria de los futuros/as maestros/as.
3. La investigación evaluativa aporta una información real que facilita a los cargos académicos de la Facultad de Educación decidir mejoras del *Practicum* en el nuevo plan de estudios del Grado de Magisterio

Educación Infantil y Educación Primaria. Los juicios criteriales[6], que son los que más se ajustan a esta investigación, permiten establecer estrategias y planes de mejora personal, curricular y/o institucional.

No presento una clasificación de los múltiples modelos de investigación evaluativa aunque citaremos los más conocidos ya que no está muy definido o establecido el criterio clasificador y diferenciador entre unos y otros. Pero la razón prioritaria para no alargarnos en exponer estos modelos distintos de investigación evaluativa está en que dichos modelos no se aplican en la práctica de forma pura en las investigaciones evaluativas.

a) Ralph Tyler[7] es considerado, por varios autores, como el precursor de la evaluación moderna, pues amplió horizontes de la evaluación de alumnos a la evaluación de programas educativos. Su modelo se centra en la constatación de niveles de logro de los objetivos educativos.

b) Robert Stake[8] propone un modelo de gran complejidad, bajo la luz de un enfoque holístico, pues admite planteamientos subjetivos y una gran flexibilidad en el proceso evaluativo.

---

[6] Bisquerra (2004) distingue tres tipos de valoraciones o juicios en la investigación evaluativa:

a) Juicios personalizados: la información obtenida de un objeto, sujeto o intervención, se compara consigo mismo.
b) Juicios normativos: la información se compara con otros sujetos, objetos o intervenciones similares al que se está evaluando.
c) Juicios criteriales: la información se compara con criterios de excelencia previamente establecidos.

7. Ralph W. Tyler (Chicago, 1902 - 1994) constituye todo un referente en América en los ámbitos de la educación y la evaluación. Es considerado el padre de la evaluación educativa y desarrolló el primer método de evaluación del currículo.

8. Su modelo de evaluación curricular se llama *evaluación por contingencias y congruencias.*

c) Michel Scriven[9] hizo una distinción entre los objetivos de la evaluación y las funciones de la misma. También fue el precursor de la diferenciación entre la evaluación sumativa –centrada en los resultados de un programa ya desarrollado- y la evaluación formativa –orientada a la mejora continua del programa y de las personas-.

d) Daniel Stufflebeam (1987) desarrolló un modelo llamado C.I.P.P., por sus iniciales – contexto, *input*, proceso y producto-. Este modelo representa la base de una propuesta metodológica con el fin de tomar decisiones, solucionar problemas y promover la comprensión de fenómenos específicos.

Habitualmente a partir de la evaluación realizada de un modelo o programa se elabora un informe sintético que será el instrumento que más directamente se utilizará para tomar decisiones. Este material puede denominarse informe evaluativo o informe de resultados de la investigación evaluativa. Su contenido suele variar en función del objeto de la investigación evaluativa. En todo caso dicho informe conviene que incluya un resumen, una descripción de lo que se ha evaluado y del proceso de evaluación, puntos fuertes y puntos débiles del modelo evaluado, así como otros datos complementarios costes, resultados, efectos, criterios utilizados, es decir aquellos puntos que reflejan la calidad de la evaluación realizada. En el último capítulo de este libro se presenta el informe evaluativo de esta investigación.

9 .Michael Scriven (Gran Bretaña, 1928) es un académico estadounidense, titulado en matemática y doctorado en filosofía, realizó contribuciones significativas en evaluación educativa.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS DEL PRACTICUM UNIVERSITARIO

2.1. *Practicum* y prácticas universitarias

Esta investigación que pretende contribuir a la mejora cualitativa de la profesionalización docente de los maestros/as durante su formación inicial, obliga a estudiar con profundidad la realidad del llamado *Practicum* así como identificar en su praxis cuáles son sus actuales fortalezas y debilidades. La profesionalización y formación práctica de los estudiantes se realiza principalmente mediante el marco curricular del *Practicum*. Por esta razón se plantea, entre los objetivos preliminares del trabajo de investigación, conocer y comprender mejor la realidad del Practicum de los actuales estudios de Magisterio en Cataluña, España y el contexto europeo. Como resultado de este estudio podremos averiguar, en términos de investigación, el estado de la cuestión sobre la que se investigar y a partir de la indagación diseñar estrategias y propuestas de mejora de en la formación inicial de los docentes, es decir maestros, y profesores de todas los niveles educativos.

2.1.1. Etimología, concepto y naturaleza

La expresión "Practicum" que se utiliza en el contexto de los planes de estudios de Magisterio es la evolución de lo que tradicionalmente se denominó "Prácticas de enseñanza". Ambas expresiones, *Practicum* y prácticas proceden etimológicamente del vocablo griego *praktiké*, y concretamente este sustantivo significa literalmente "acción" o "praxis" y, en un sentido más general, "práctica". Esta expresión significa también poner el conocimiento en acción o funcionamiento con el fin de realizar algo. Este término en el ámbito de la educación y de la formación de los

maestros/as se refiere directamente a la formación práctica que adquieren los alumnos(as en la institución universitaria. Aunque proceden de la misma etimología el significado de Práctica y *Practicum* no son sinónimos ya que sus respectivos significados expresan matices distintos desde el punto de vista formativo.

Todos los programas de formación inicial de profesorado para los niveles de educación no universitaria, incluyen como parte sustantiva de dicha formación la realización de las "Prácticas escolares" en centros educativos. Las prácticas son experiencias concretas formativas previstas en distintos momentos de la formación universitaria de los maestros. En cambio, con la expresión *Practicum* se denomina todo el espacio formativo que quiere ser un referente para la futura práctica profesional y que es más rico y amplio que las prácticas concretas en los centros escolares. La legislación educativa española utiliza la expresión Practicum para referirse exclusivamente a esa parte profesionalizadora del plan de estudios que acerca los estudiantes a los escenarios profesionales.

En realidad la idea de práctica está presente en diversas materias del plan de estudios del Grado de Magisterio y en distintas situaciones de la formación universitaria. Las prácticas en la formación universitaria pueden entenderse como situaciones didácticas a través de simulaciones que se aproximan a las prácticas profesionales reales, se realizan en el aula universitaria o en laboratorios, o aulas taller, etc. Éstas son de carácter eminentemente práctico y permiten establecer una relación dicotómica entre actividades teóricas y prácticas, otorgando al conocimiento teórico el fundamento de los principios que guían la acción y la práctica. En ese sentido las prácticas están asociadas a un contexto instrumental de actividades, a un conjunto de *saberes* concretos para manejar la dinámica de una clase. Sin embargo, las prácticas de enseñanza comportan "practicar" la función de maestro en un espacio profesional real y

constituyen la culminación de esas prácticas previas. Las prácticas profesionales por su parte constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, que informa al estudiante en formación de unas acciones institucionalizadas que tienen lugar dentro y fuera del ámbito universitario, en variedad de escenarios.

En este acercamiento al significado de la práctica profesional es ilustrativa la clásica distinción aristotélica entre teoría y práctica. El concepto de praxis en sentido propio, según Aristóteles, se refería a todas las actividades del hombre libre, el actuar responsable, independiente y guiado; significaba la formación del carácter dentro de la esfera de la acción humana y reservado a la prudencia práctica. Y Aristóteles contrapone esa praxis a la *poiesis,* es decir, al hacer concreto que obtiene un resultado inmediato. La *poiesis*, el hacer, sólo tiene valor al final de la realización, en cambio la praxis tiene valor en sí misma y cumple su función aún cuando no se logre lo deseado mediante la acción. Aristóteles en su obra *Ética a Nicómaco* escribe: "La vida es básicamente *praxis*, no *poiesis*". Al entenderse la praxis como acción se sigue que la acción práctica conlleva decisión, y esta decisión impone un obrar y ambas se sitúan así en un mismo plano. La acción práctica implica pensamiento y el pensamiento impone un obrar.

Esta digresión clásica puede contribuir a comprender mejor hoy el valor de la práctica y la articulada relación entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica. A su vez esta perspectiva aristotélica puede arrojar luz en cuanto a la mejor vertebración de la formación teórica y práctica de los universitarios y en concreto de los futuros maestros. Precisamente los planteamientos más avanzados en formación universitaria actual se inclinan hacia propuestas unificadoras de teoría y práctica, que se traducen en proyectos formativos por medio de competencias personales del estudiante.

Con el fin de acercarnos al significado de la expresión *Practicum*, puede resultar ilustrativo exponer la interrelación existente entre Práctica y *Practicum*. Buj (1996), en relación a la práctica, distingue tres niveles distintos desde la perspectiva formativa:

a) Primer nivel: la práctica tiene un carácter ilustrativo y sigue siempre a la exposición teórica. Hacer una "práctica" consiste en comprobar empíricamente un elemento que se ha expuesto conceptualmente.

b) Segundo nivel: La práctica implica aprendizaje de técnicas concretas. Como en el caso anterior hay una exposición teórica previa pero, a diferencia de ésta, no se trata sólo de comprobar sino que exige un entrenamiento específico en un contexto de laboratorio o en una situación real muy dirigida.

c) Tercer nivel: La práctica es cualitativamente diferente de los otros dos porque implica el conocimiento de las condiciones reales en que se produce una acción profesional y no es posterior a una exposición teórica previa, si no que requiere un aprendizaje específico de la misma realidad en que se produce dicha experiencia.

Para este autor, es precisamente en este tercer nivel en el que se produce el Practicum ya que implica vivencia, conocimiento de la realidad profesional, adecuación a sus características, reflexión e inventiva. Se supera ampliamente la idea de ensayo porque no consiste sólo en aplicar un saber cerrado, si no en usar de forma creativa todo el conjunto de materias que se han integrado a lo largo de los estudios. Este uso pone en evidencia el grado de integración de los conocimientos adquiridos, la intuición creativa de la persona que tiene la experiencia de *Practicum*. Dicho de otro modo, mientras que los dos primeros niveles suponen una experiencia de socialización profesional, el tercero es una experiencia de socialización "en la práctica" y no es sustituible por una situación de laboratorio.

A modo de síntesis del análisis terminológico realizado se puede concluir que la relevancia que adquiere la formación práctica en la formación inicial de maestros/as queda bien reflejada en su denominación actual, de *Practicum*. Esta expresión denota una cierta contundencia y expresa el valor capital que la formación práctica tiene en el conjunto del currículum académico de los estudiantes de Magisterio. El *Practicum* es más amplio que las prácticas concretas e incluye todos los aspectos relacionados con la formación profesionalizadora del futuro maestro/a. Esta misma expresión – *Practicum* – se utiliza también para denominar la formación práctica de otras titulaciones de ciencias sociales afines como Pedagogía, Psicopedagogia, Psicología, Educación social, etc.

Abordamos a continuación el concepto y naturaleza del *Practicum.*
El *Practicum* se define en los Planes de estudio del Grado de Magisterio, en el B.O.E. nº 202 de 23 de agosto de 2010 de este modo:

> "Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo. Las prácticas deberán proporcionar asimismo el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones así como de la Comunidad Educativa".

El escueto texto legal destaca la realización de prácticas de iniciación docente a nivel de aula, pero introduce a la vez la novedad de que el conocimiento de la realidad se amplíe al centro y, globalmente, al sistema escolar a través del nivel de la escuela como organización en toda su complejidad, haciendo referencia explícita al conocimiento de la "comunidad educativa".

[10] B.O.E. (2000) Resolución de 28 de julio de 2000, de la Universidad de Jaén (España) por la que se publican los planes de estudios para la obtención de diversos títulos. B.O.E. nº 202 de 23 de agosto de 2000.

Los planes de estudios universitarios recogen la necesidad y obligatoriedad de que los alumnos de todas las titulaciones de Magisterio realicen prácticas relacionadas con su futura profesión durante su periodo de formación. Esta formación - denominada *Practicum* - debe articularse sobre el contacto del estudiante con la realidad profesional propia de los estudios que se estén realizando.

Para el profesor Zabalza (1989) las Prácticas constituyen una situación de aprendizaje pre-profesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad.

Si se estudian las diferentes definiciones existentes sobre el *Practicum* se puede afirmar que la mayoría de autores lo consideran como la ocasión para la educación del maestro (Doyle, 1985). Quizás las diferencias entre unas definiciones y otras estriban más bien en los matices que subrayan las distintas finalidades del *Practicum*. Montero (1987) incide en el conocimiento científico y afirma que las Prácticas son experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función, en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Mauri (1988) matiza sobre la relación teoría-práctica y define el *Practicum* como un proyecto integral que ordena las relaciones del alumno con la escuela e implica un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica. Son muchos los matices que nos aportan las distintas definiciones, pero coinciden en otros. Por ello podemos afirmar que el *Practicum* de los estudios de Magisterio es un asignatura relevante de la formación inicial del maestro y que constituye un entramado multidimensional. Aceptando que son muy variados y diversos los modelos existentes de *Practicum*, todos ellos presentan un aspecto común: establecen una alternancia complementaria de los estudios académicos, con la formación en centros de trabajo.

Desde el punto de vista teórico, las actuales perspectivas del *Practicum* comportan una superación definitiva de la idea de la práctica como estricta aplicación de conocimientos teóricos. Se trata de un campo de investigación muy dinámico en el que se trabaja intensamente a nivel pedagógico con experiencias muy satisfactorias desde el punto de vista de la formación de los alumnos de Magisterio[11.] Precisamente los resultados del aprendizaje experiencial que genera el *Practicum* en los alumnos están favoreciendo nuevos planteamientos en la formación universitaria y se plantea en la formación de los maestros como una oportunidad de alto valor formativo desde el punto de vista cualitativo. Si al *Practicum* se le reconoce su riqueza, su genuinidad y especificidad en el conjunto de la formación universitaria de los docentes, hay que decir también que desde el punto de vista práctico, es posible que puedan detectarse algunas manifestaciones de una interpretación reduccionista del mismo con planteamientos pobres y pérdida de su valor específico.

Definitivamente la noción de *Practicum* que emerge en las universidades avanzadas es la que lo concibe como una experiencia formativa estructurada prevista en el plan de estudios de Magisterio y orientada a la cualificación personal y profesional. Así entendido el *Practicum* propicia en el futuro maestro/a un enriqueceimiento de su formación teórico-práctica a través de iniciación guiada en la práctica docente que le garantiza el apoyo necesario y la práctica reflexiva individual y colaborativa. El *Practicum* ofrece al estudiante la posibilidad de conocer el entorno escolar de una manera vivencial y de observar, analizar y reflexionar a partir de las experiencias reales entorno a la que será su profesión.

---

[11] Entre otros destacan la experimentación de un modelo innovador de *Practicum* de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid, realizado entre 1998 y 2001 con resultados muy satisfactorios. Dicha experiencia se ha publicado RODRIGUEZ, A. (dir) (2000) *Cómo innovar en el Practicum de Magisterio*. Oviedo: Septem Ediciones.

Como síntesis de la aproximación conceptual realizada se concluye que el *Practicum* es considerado como el punto de encrucijada entre el buen hacer y el saber interactuar de la profesionalidad del docente. El *Practicum* se presenta como la situación académica óptima desde la que abordar buena primordialmente la formación competencial de los futuros maestros y en especial la *competencia reflexiva* (Gómez Serés, 2011) tranversal y subyacente en las competencias propias de la profesión docente.

2.1.2. Funciones y objetivos

En los últimos simposios internacionales sobre Formación de maestros celebrados en Poio[12], expertos europeos han sistematizado de manera detallada las funciones principales que el *Practicum* ha de cumplir en cuanto a la formación. Concretamente, Zabalza (1998), destaca las siguientes:

a) Aproximar a los futuros maestros a los escenarios profesionales. Es una oportunidad para ver desde dentro los centros escolares, conocer a los profesionales y, en muchos casos, poder trabajar o estar junto a ellos en el quehacer diario.

b) Favorecer que los estudiantes puedan generar marcos de referencia o esquemas cognitivos de modo que los aprendizajes académicos queden iluminados por su "sentido" y "naturaleza" en la práctica profesional. Este es el aspecto que mejor resume el sentido curricular del *Practicum* porque permite iluminar la teoría académica desde la práctica profesional real. Los estudiantes pueden entender mejor las clases tras haber tenido experiencias reales en los escenarios profesionales. También pueden leer mejor la práctica profesional ya que el *Practicum* posibilita a

[12] Se trata de los nueve Simposios internacionales sobre el *Practicum* celebrados en Poio (Pontevedra), organizados por las universidades españolas de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña y con colaboración de América Latina. Este foro de alto nivel facilita a los expertos abordar distintos aspectos de la profesionalización en las titulaciones universitarias. Sus Actas han sido publicadas por la Universidad de Vigo.

los estudiantes la oportunidad de examinar y reflexionar la experiencia vivida a la luz de los conocimientos y la capacidad de comprensión que cada uno de ellos posee en ese momento. Y también en el sentido inverso el *Practicum* completa su sentido curricular si, además, hace posible que los estudiantes tengan la ocasión de entender mejor y de forma más significativa las lecturas y explicaciones teóricas de sus formadores universitarios a la luz de la experiencia y vivencias obtenidas durante su periodo de prácticas.

c) Llevar a cabo nuevas experiencias formativas. El *Practicum* sirve para adquirir conocimientos nuevos, desarrollar nuevas habilidades y reforzar o modificar actitudes[13].

d) Facilitar que los estudiantes detecten sus propias lagunas formativas. El Practicum sirve para que los estudiantes se hagan conscientes de sus puntos fuertes y débiles. Esta dimensión del Practicum posee un potencial formativo de importancia fundamental. Schön (1983) ha estudiado las aportaciones cognitivas de las experiencias prácticas iniciales - aunque su discurso adquiere una vigencia más clara en el ámbito de la práctica profesional real -, atribuyéndoles la capacidad de elicitar problemas. Las prácticas deberían servir, sobre todo, para crear incertidumbre y disonancia cognitiva en los estudiantes de manera que después se vieran forzados a buscar respuestas, a revisar estereotipos o a relativizar principios más pertinentes en contextos académicos que en la acción profesional real.

e) Proporcionar a los estudiantes la vivencia de intervenir directamente sobre los propios escenarios profesionales, sus dinámicas, la naturaleza de las intervenciones que se llevan a cabo en ellos, el sentido que los profesionales dan a su trabajo, etc. Les permite conocer lo que

[13] Este aspecto ha sido desarrollado más extensamente por ZABALZA, M.A. (1996): *"Practical Experience in teacher: its meaning, value and contributions"*. European Journal of Teacher Education, vol. 19 (3). Pág. 269-271.

podemos denominar cultura[14] propia de esa profesión, que no se aprende en las aulas universitarias y que trasciende la simple decodificación intelectual.

Algunos autores han intentado hacer una especie de catálogo de las aportaciones posibles del *Practicum*. Sirva a título de ejemplo, de lo que sucede en contextos no españoles, el trabajo de Daresh (1990) para quien el *Practicum* tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes la oportunidad de:

- Aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos prácticos.
- Desarrollar competencias en su actuación práctica.
- Contrastar su implicación con la profesión.
- Comprender mejor la práctica real de su profesión.
- Evaluar su propio progreso e identificar las áreas que requieren un desarrollo personal y/o más intenso.

Y para completar la temática desde la perspectiva internacional es interesante presentar las aportaciones de Ryan, Toohey y Hughes (1996)[15] sobre las finalidades del *Practicum*. Dichos autores, haciendo un resumen esquemático de los trabajos analizados, concluyen de que el *Practicum* ha demostrado ser eficaz en los siguientes cometidos:

- Dar a los estudiantes una visión de conjunto sobre el mundo del trabajo y la situación profesional.
- Desarrollar habilidades vinculadas al desarrollo del puesto de trabajo.
- Desarrollar habilidades de tipo interpersonal y social
- Mejorar las posibilidades de empleo de los estudiantes

[14] Toda profesión está basada en unos conocimientos particulares, pero a la vez genera una *cultura* que le es propia, bien de la profesión en sí misma, bien de los escenarios institucionales en los que se desarrolla el trabajo. Esta *cultura* no se aprende en las aulas universitarias, se vive cuando se está inmerso en el ámbito profesional, cuando se comparte el día a día con los profesionales, cuando ha de someterse a la lógica diaria de las instituciones y los procesos de actuación.

[15] Estos autores han realizado un amplio trabajo de revisión de bibliografía internacional sobre los objetivos del *Practicum*. Se presenta una síntesis de los resultados de dicho estudio.

- Incrementar el contacto con las empresas por parte de los profesores universitarios.
- Mejorar la actitud cara a la supervisión, la auto-confianza y el conocimiento del trabajo, las habilidades en la búsqueda de empleo y el razonamiento práctico.
- Ayudar a los estudiantes a integrarse adecuadamente en el mundo del trabajo.
- Desarrollar una mayor madurez en los estudiantes.
- Capacitar a los estudiantes para hacer aportaciones más positivas y también para mostrar actitudes más positivas en clase.

Como puede comprobarse unos y otros estudios convergen en los objetivos principales del Practicum. Tanto los enfoques generales como los aspectos concretos son similares y las funciones formativas que se atribuyen al *Practicum* son básicamente comunes en todos los planteamientos presentados.

Terminada esta aproximación a los objetivos del *Practicum* desde la perspectiva nacional e internacional, considero oportuno presentar un caso particular de *Practicum* cuyos objetivos considero que revisten especial interés por su carácter innovador y que se ha experimentado hace pocos años en la Universidad Autónoma de Madrid[16], en España. Se trata de un *Practicum* que integra entre sus funciones y objetivos planteamientos emergentes de la formación de los maestros. A modo de muestra podemos citar algunos de estos aspectos presentes entre sus objetivos: la práctica reflexiva por parte del estudiante, la espiral acción-reflexión-acción, la indagación permanente, el desarrollo competencial del futuro maestro/a, la

[16] Se trata de una experiencia e investigación - citada anteriormente - de innovación del Practicum de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Es un proyecto de innovación docente implantado entre los cursos 1998-2001. Dicha experiencia y sus resultados se ha publicado RODRIGUEZ, A. (dir) (2000) *Cómo innovar en el Practicum de Magisterio*. Oviedo: Septem Ediciones

incorporación del componente ético en las decisiones de intervención en el aula, el valor metacognitivo del *Practicum*, la vinculación entre formación inicial y permanente, etc. Los docentes que han protagonizado esta investigación lo presentan así:

> "Los objetivos eran el primer elemento que figuraba en las orientaciones que entregábamos a los estudiantes de Magisterio al comienzo de las Prácticas. […] Decían así:
>
> - Integrar la formación teórica y la práctica de la enseñanza.
> - Ser capaz de contribuir eficazmente a la elaboración y evaluación del
> Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Plan Anual de un centro escolar.
> - Desarrollar la competencia necesaria para enseñar y evaluar unidades de enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración la diversidad de los alumnos y alumnas y el contexto de actuación.
> - Desarrollar la competencia necesaria para enseñar y evaluar a niños/as que poseen diferentes conocimientos, capacidades y estilos de aprendizaje, y a niños/as procedentes de diferentes culturas.
> - Utilizar diversidad de métodos y técnicas de enseñanza y evaluación.
> - Ser capaz de seleccionar y utilizar adecuadamente los materiales y recursos didácticos.
> - Desarrollar la competencia necesaria para realizar la tutoría de los alumnos y alumnas.
> - Ser conscientes de sus puntos fuertes y débiles en orden a una mejora progresiva a través del *coaching* reflexivo [17] y otras modalidades de ayuda supervisora, la colaboración de los compañeros/as, el estudio y la indagación permanente.
> - Ser capaz de autoevaluar la propia actuación docente.
> - Desarrollar la capacidad de reflexión previa a la acción, en la acción y sobre la acción.
> - Incorporar el componente ético a la reflexión sobre la práctica.
> - Desarrollar la capacidad de trabajar en colaboración en el desempeño de la docencia.
> - Conocer y valorar los aspectos organizativos del centro y el aula.
> - Desarrollo personal, promoviendo el autoconocimiento, la autoestima, las habilidades sociales que facilitan un buen clima de aula y las actitudes de:
> - Autonomía

[17] Expresión que significa entrenamiento y que en este contexto puede entenderse como ejercitarse en esa reflexión sobre sí mismos con el fin de promover una mejora personal.

- Apertura a la creatividad y la innovación
- Crítica, reflexión e interrogación permanente
- Búsqueda del perfeccionamiento continuo y el trabajo bien Hecho.
- Respeto a la persona del otro (alumno/a, padre/madre, colega)
- Empatía y ayuda
- Compromiso con los valores de una sociedad democrática

Así mismo, pretende ser también ocasión para:

- Desarrollar la colaboración Escuela-Universidad en la formación de los futuros maestros/as.
- Propiciar una vinculación entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado
- Plantear la tutoría de los alumnos/as de prácticas como un importante recurso de formación permanente de los tutores de la Universidad y de los centros de Prácticas."

(Rodríguez, A. y Gutiérrez, I. , 2002:36-37)

Finalizado este estudio y la exposición de las diversas funciones que se le asignan al *Practicum*, se presenta mi propuesta formal. Esta integra equilibradamente objetivos tradicionales del *Practicum* con otros menos convencionales y que están relacionados directamente con las nuevas necesidades y perspectivas que plantea la profesión docente en el siglo XXI. Presento mi propuesta de funciones y objetivos del *Practicum* utilizando cinco criterios, referentes a la formación, que me facilitan su sistematización y ordenación:

- Formación en torno a concepciones previas del rol docente.
- Formación profesionalizadora.
- Formación teórico-práctica.
- Formación socializadora.
- Formación para la contextualización.

<u>1. Formación entorno a las concepciones previas sobre el rol docente</u>

Bajo este criterio se presentan aquellos objetivos del *Practicum* relacionados con la "creencia" y concepciones previas que tienen los estudiantes en relación a los diferentes roles del docente.

- Contrastar las ideas previas en relación a la profesión docente de los futuros maestros/as, con las diferentes realidades que observan y vivencian de manera directa o indirecta en los centros educativos.
- Conocer en pleno escenario profesional roles que puede o debe asumir un docente.
- Facilitar a los estudiantes el contacto con los niños/as para que puedan verificar o modificar sus creencias sobre la infancia
- Comprobar el interés y las competencias que tienen entorno a la profesión docente
- Confirmar o cuestionar la elección profesional realizada de forma implícita al elegir los estudios de Magisterio.

2. Formación profesionalizadora

Bajo este aspecto de la formación se aglutinan los objetivos del Practicum que contribuyen más directamente a la profesionalización del futuro/a maestro/a en sentido amplio, es decir aquellos que le preparan para ejercer como auténtico profesional y experto.

- Conocer las señas de identidad de la profesión.
- Favorecer la toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones presentes en una determinada práctica profesional.
- Propiciar la puesta en práctica de conocimientos, habilidades adquiridas inicialmente.
- Desarrollar actitudes básicas que estimulen el desarrollo personal de los alumnos.
- Posibilitar el aprendizaje de nuevos conocimientos y destrezas profesionales.
- Practicar de manera tutorizada la asunción de responsabilidades.

- Iniciarse en la práctica reflexiva como instrumento metodológico de mejora profesional.
- Aprender a analizar situaciones problemáticas, a reflexionar sobre ellas, plantear alternativas y ser capaz de tomar decisiones. Practicar la espiral acción-reflexión-acción.
- Conocer y asimilar los aspectos deontológicos de la profesión.
- Facilitar la configuración del propio estilo docente del futuro/a maestro/a
- Iniciarse en el diseño didáctico y en su puesta en práctica en intervenciones concretas en el aula.
- Plantear la intervención pedagógica de los estudiantes en el aula desde la perspectiva de la investigación-acción[18].
- Desarrollar y mejorar las habilidades comunicativas y sociales.
- Propiciar la vinculación entre formación inicial y formación permanente.
- Desarrollar la capacidad crítica y de decisión como elemento indispensable de la profesión docente.
- Adquirir hábitos de investigación y reflexión sobre la práctica para progresivamente, ir construyendo su conocimiento profesional.

3. Formación teórico-práctica

Bajo este aspecto de la formación se presentan aquellos objetivos del Practicum referentes a la articulación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y las relaciones que interesa establecer entre ellos. Estos objetivos están cuidadosamente detallados e introducen matices

[18] Expresión acuñada por Lewin – *action research* – y que tiene su origen en John Dewey. Con ella se expresa una investigación, de corte cualitativo, que pretende principalmente mejorar el quehacer educativo del docente y que se centra básicamente en la práctica educativa. La razón última de la investigación-acción es contribuir a la mejora de los problemas educativos y sociales.

nuevos que superan el planteamiento tradicional de complementariedad entre teoría y práctica. Algunos de ellos apuntan hacia una nueva epistemología de la práctica.

- Desarrollar de forma práctica lo aprendido, aumentando la significación de los conocimientos teóricos.
- Comprobar la adecuación de los conocimientos académicos a la realidad escolar.
- Confrontar la teoría con la realidad. Observar las limitaciones para la puesta en práctica de los aspectos teóricos estudiados y extraer conclusiones.
- Extraer de la práctica consideraciones teóricas o ideas pedagógicas válidas en el ejercicio de la profesión docente.
- Ayudar a resolver positivamente la "disonancia cognitiva" [19] o desconcierto que se produce en los estudiantes cuando teoría y práctica son percibidas en confrontación.
- Motivar hacia la profundización del conocimiento teórico como medio para resolver cuestiones que se viven en el aula escolar.
- Potenciar en los estudiantes el flujo bidireccional [20] entre teoría y práctica, aprendiendo a no disociar teoría y práctica, de forma que la práctica sea teoría en acción.

---

[19] También se denomina conflicto cognitivo. Se refiere a la situación que se produce en los estudiantes de Magisterio cuando sus vivencias en el aula escolar de prácticas entran en conflicto con los conocimientos académicos aprendidos en la Universidad, produciéndose un sentimiento de perplejidad y desconcierto inicial. Esta vivencia y situación intelectual presenta un gran potencial formativo y es capaz de producir nuevo conocimiento para el estudiante, si se orienta adecuadamente. El *Practicum* ha de fomentar en los estudiantes esa actitud fundamental de "aprender a desaprender" y ayudarles a descubrir el nuevo conocimiento encubierto en el conflicto cognitivo.

[20] Es cuando se intenta que desaparezca la separación entre teoría y práctica con la intención de promover un modelo de maestro llamado "practicante reflexivo" que investiga en la acción. Esta visión dialéctica entre teoría y práctica es una de las características de la teoría de Schön. La aproximación entre ambas se apoya en la epistemología constructivista del conocimiento y de los procesos de aprendizaje.

- Descubrir y valorar la práctica como fuente de un nuevo conocimiento y fomentar su apertura hacia éste, a la vez que se entiende la práctica como elemento constructor y reconstructor de la propia formación.
- Desarrollar progresivamente la capacidad para justificar las decisiones tomadas en base a un conocimiento teórico.

4. Formación socializadora

En este apartado se recogen los objetivos del Practicum orientados a la socialización[21] (Ginsburg, 1988) del maestro/a. Es el proceso mediante el cual los individuos se insertan dentro de una *cultura profesional*[22]. Este proceso implica la adquisición de intereses, actitudes, valores, destrezas y comportamientos que correspondan con el rol que se le asigne en la estructura escolar

- Propiciar la socialización del futuro/a maestro/a.
- Aprender a valorar el centro educativo como un proyecto colectivo fruto de las relaciones positivas de todos las personas que forman la comunidad educativa.
- Relacionarse e interaccionar con los diferentes profesionales de la educación desarrollando la capacidad de trabajar en equipo.
- Socializar y compartir con sus compañeros de estudios las diferentes experiencias vividas en los centros escolares.

[21] Este concepto, en sentido amplio, ha sido desarrollado por Ginsburg. Aquí se utiliza aplicado solamente a la profesión docente.

[22] Toda profesión está basada en unos conocimientos particulares, pero a la vez genera una *cultura* que le es propia, bien de la profesión en sí misma, bien de los escenarios institucionales en los que se desarrolla el trabajo.

5. Formación para la contextualización

Se presentan bajo este criterio de la formación los objetivos del Practicum que contribuyen a que el estudiante conceda al medio y al entorno social y cultural, la importancia que tienen como elementos fuertemente influyentes a la hora de determinar las distintas relaciones en la comunidad educativa.

- Conocer entornos educativos distintos y diferentes tipos de escuela
- Analizar la importancia que tiene el medio natural, social y económico en la realización de un P.E.C. y un P.C.C.[23]
- Ser capaz de, progresivamente, elaborar planificaciones fundamentadas y adecuadas, insertadas en el proyecto curricular global.
- Familiarizar a los estudiantes con la realidad multicultural en los centros educativos.

En el siguiente cuadro se presentan la síntesis de mi propuesta formal sobre los objetivos del *Practicum*

Nueva propuesta de objetivos del *Practicum*
Formación sobre concepciones previas
• Contrastar ideas previas sobre la profesión docente • Conocer los roles del docente • Verificar o modificar creencias sobre la infancia • Valorar sus competencias entorno a la profesión docente • Confirmar o cuestionar la elección profesional
Formación profesionalizadora
• Conocer la profesión • Practicar la asunción de responsabilidades • Desarrollar las habilidades comunicativas y sociales • Facilitar nuevos aprendizajes. • Aprender a analizar, reflexionar y tomar decisiones en contextos concretos. • Conocer y asumir la deontología profesional • Propiciar la configuración del propio estilo docente

[23] Estas siglas denominan el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro, documentos prescriptivos que exige la legislación educativa española.

• Iniciarse en el diseño didáctico • Plantear la intervención pedagógica de los estudiantes en el aula desde la perpectiva de la investigación-acción. • Adquirir hábitos de investigación y reflexión sobre la práctica para construir su conocimiento profesional. • Desarrollar la capacidad crítica y de decisión como elemento indispensable de la profesión docente.
Formación teórico-práctica
• Practicar los conocimientos teóricos estudiados • Confrontar la teoría con la realidad, estudiar limitaciones y obtener conclusiones. • Practicar la espiral acción-reflexión- acción • Obtener nuevo conocimiento a partir del conflicto cognitivo cuando se confronta teoría y práctica. • Potenciar en los estudiantes el flujo bidireccional entre teoría y práctica • Extraer de la práctica consideraciones válidas en el ejercicio de la profesión docente. • Valorar la práctica como fuente de nuevo conocimiento y como elemento *contructor* y reconstructor de la propia formación.
Formación socializadora
• Propiciar la socialización del futuro/a mestro/a • Valorar el centro educativo como un proyecto colectivo • Relacionarse y interaccionar con los profesionales y desarrollar la capacidad de trabajar en equipo. • Socializar y compartir con sus compañeros de estudios las experiencias vividas en los centros escolares.
Formación para la contextualización
• Conocer entornos educativos distintos y diferentes tipos de escuela • Analizar la importancia que tiene el medio natural, social y económico en la realización de un P.E.C. y un P.C.C. • Ser capaz de elaborar planificaciones fundamentadas y adecuadas, insertadas en el proyecto curricular global. • Familiarizar a los estudiantes con la realidad multicultural escolar

Nueva propuesta formal de objetivos del *Practicum* (Domingo, 2008)

La propuesta de funciones del *Practicum* expuesta está concebida bajo la premisa de que éste debe propiciar básicamente la toma de contacto

reflexiva de los alumnos/as con el ámbito profesional y laboral, promoviendo la interrelación de los conocimientos académicos con la realidad, y facilitándoles la reflexión en y sobre su actuación profesional, de manera que adquieran habilidades, y actitudes propias de la profesión, bajo la tutoría y el asesoramiento de profesionales cualificados dispuestos a compartir su trabajo y experiencia con profesionales noveles. La función última que guía el *Practicum* es ayudar a los/as futuros/as maestros/as a adquirir e interiorizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores docentes a lo largo del tiempo; ayudarles, por tanto, a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional y tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de su trabajo.

2.2. Formalización curricular y planificación del *Practicum*

Son muy variadas las configuraciones que el *Practicum* y las prácticas universitarias han adoptado en los diversos contextos universitarios, sin embargo sus planteamientos en torno a la formación responden básicamente a tres modelos subyacentes:

A. Modelo de formación específica,

B. Modelo de formación abierta

C. Modelo de formación basada en la escuela.

Se expone a continuación una somera descripción de cada uno de ellos.

A. Modelo de "formación específica":

La idea que subyace en este modelo es destinar a la formación de los maestros centros dedicados exclusivamente a ello, con un plan de conjunto que abarca tanto la formación en las materias básicas de enseñanza como la formación pedagógica. Es el modelo que responde al espíritu de la vieja "escuela normal" y de las instituciones similares en otros países (como por ejemplo, los Institutos Pedagógicos instaurados en la ya desaparecida Unión Soviética y otros países del Este de Europa, así como en China, y

también los Institutos de Profesorado creados en algunos países iberoamericanos).

Este modelo refuerza el planteamiento de la profesión docente como una formación *ad hoc* específica y distinta de las demás, con sus requerimientos específicos. Como consecuencia produce también un reforzamiento de la "vocación" y de la "profesionalidad", netamente educadoras. Entre los formadores de estos centros especializados se logra una unidad de criterio y todos ellos se dedican a forjar un tipo determinado de profesional. Se logra una coherencia en el diseño inicial de los planes de estudio y en su desarrollo. Este modelo también se caracteriza por facilitar a sus estudiantes un equilibrio e interrelación entre la formación científica básica y la formación pedagógica. Este tipo de instituciones contribuye a controlar, en cierta medida, el número de maestros que se precisan para cubrir las necesidades del sistema educativo.

Junto a las ventajas citadas, el modelo de "formación específica" conlleva algunas desventajas como la "oclusión" o falta de apertura al exterior de este tipo de instituciones tanto más importantes cuanto preparan a los estudiantes para una profesión que debería ser particularmente abierta desde el punto de vista sociológico. También cabe destacar como elemento negativo la segregación que comporta de los futuros maestros con respecto a quienes cultivan con profundidad las ciencias y las humanidades que ellos deberán enseñar. Otra desventaja de esas instituciones de formación específica es su escasa capacidad de adaptación a las necesidades reales de trabajo del ámbito educativo; su especificidad las hace poco flexibles y si las necesidades disminuyen su existencia puede carecer de sentido y ser, incluso, cuestionadas.

Este modelo - a pesar de mostrar ciertas desventajas - sigue dándose en bastantes países desarrollados y son muchas las Escuelas de formación de

maestros (pese a su inclusión en el ámbito universitario) que siguen sustancialmente este modelo.

B. Modelo de "formación abierta":

La idea básica que subyace en este modelo es la apertura como elemento formativo para los futuros maestros. Concretamente los futuros docentes se forman en un marco de absoluta apertura profesional, que les pone en contacto con otras personas universitarias de distinta condición y orientación profesional. En este modelo los estudiantes de magisterio tienen posibilidad de diálogo con quienes, en principio, desean más bien dedicarse a las ciencias y a las humanidades por sí mismas. El modelo permite un tratamiento mucho más lógico y flexible de las necesidades de profesorado, ya que quienes se preparan para él no lo hacen de forma exclusiva y quienes en principio se orientaban hacia otra profesión pueden fácilmente derivar a la docencia.

Este modelo presenta también ciertas desventajas. Se difumina el elemento "vocacional" de la profesión de maestro, siendo ésta escasa o nula y a su vez dificulta una auténtica "profesionalización" del maestro. La intervención de los formadores de maestros fácilmente carece de comprensión e interés por las tareas educativas. Otra desventaja que conlleva este modelo es la dificultad que presenta para diseñar un plan de estudios que sea armónico, compensado y profesionalizador.

Generalmente se le define como modelo "anglo-americano" ya que fue precisamente en los Estados Unidos, y más tarde en Inglaterra, donde se dieron sus primeras y más representativas formas. Posteriormente este modelo se ha extendido a otros países y su denominación ha perdido exactitud.

C. Modelo de la formación basada en la escuela:

La idea básica de este modelo consiste en otorgar a la escuela la categoría de principal elemento formativo para el futuro maestro. Por ello la mejor

manera de capacitar a los maestros es ponerlos en situación de enseñar apenas acaban los estudios generales necesarios (ordinariamente, tras la enseñanza secundaria, inferior o superior). Este modelo tiene un fuerte atractivo para los estudiantes de magisterio y, con frecuencia, también entre sus profesores. El contacto con la realidad educativa tal como es y no simulada actúa en la formación de estos estudiantes con fuerza y precipita los procesos formativos.

Aunque pedagógicamente es un modelo interesante conviene aclarar que estos modelos se practican generalmente en países en desarrollo. Concretamente, se implantan en sistemas escolares con escasez de profesorado y que padecen unas circunstancias de urgente necesidad de atender la educación de la población.

La formación de maestros/as basada en la escuela facilita a los estudiantes el aprendizaje de la profesión docente por medio del contacto vivo con los profesores experimentados con los que entran en contacto en la escuela. Por otra parte, este planteamiento formativo conlleva que los aprendizajes teóricos que realizan los estudiantes de Magisterio se producen de un modo gradual y estrechamente ligados a las exigencias prácticas. Se evita así una disociación negativa de conocimiento pedagógico teórico y conocimiento pedagógico práctico.

Simultáneamente ese planteamiento presenta inconvenientes parecidos a los del modelo de "formación específica". García Garrido (1998) los resume así:

a) La "oclusión" o falta de apertura al exterior - al ámbito no escolar - , la segregación con respecto a otros universitarios y la escasa flexibilidad laboral de los estudiantes de Magisterio;

b) Incorporación prematura a tareas docentes, con posible perjuicio para el alumnado;

c) Escasa atención a los aspectos de formación cultual y científica de los candidatos;

d) Sobre valoración de la práctica, con escasa preparación teórica anterior;

e) Descuido posible de aspectos de teoría pedagógica, sólo en relación indirecta con la acción educativa, pero importante en la formación de docente (históricos, comparativos, metodológico, etc.).

La aplicación de este modelo formativo en los países desarrollados ha sido muy pequeña, pero esto no significa que las ventajas que presenta no puedan ser de algún modo aprovechadas.

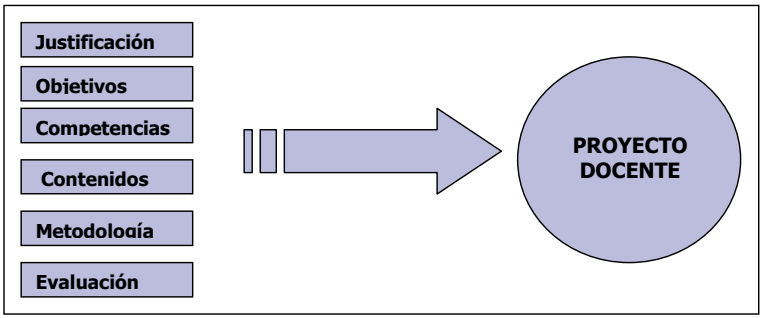
Presentados los tres modelos subyacentes del *Practicum*, hay que matizar que éstos en su puesta en marcha y en el transcurso del tiempo han ido adaptándose a las perspectivas de los paradigmas subyacentes en torno a la formación y la enseñanza. Bajo esos paradigmas[24] los planteamientos en torno a la formación inicial de maestros se han reajustado a la realidad y a las exigencias de los nuevos tiempos. Concretamente hoy – y esta constituye mi postura personal y profesional al respecto - pretendemos equilibrar los modelos expuestos anteriormente con la intención de formar docentes verdaderamente profesionales, es decir expertos en su materia, dotados de tecnologías y de nuevos códigos teóricos que les preparen para afrontar procesos educativos sometidos a profundas reformas y cambios. Optamos por una formación inicial de maestros/as que constituya una preparación para hacer frente a las diversas situaciones posibles en el ámbito educativo. Y Si optamos por dar a los maestros esa preparación académica, teórica y específica, se reivindica, a su vez y con mayor fuerza si cabe, que su formación universitaria esté mucho más orientada hacia la

[24] Básicamente aquí nos referimos a los dos paradigmas expuestos en el capítulo anterior: el paradigma técnico-positivista y el paradigma crítico-reflexivo.

práctica. En coherencia con este planteamiento queremos formar maestros con capacidad de reflexión sobre su propia práctica, y con capacidad de construir y reconstruir conocimiento a partir de ella. Se precisa una fluida transferencia entre conocimiento teórico y conocimiento práctico en la formación de los actuales maestros y ha de concederse a la práctica su función vertebradora de la formación docente. La práctica en la formación inicial de los maestros debe concebirse como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula escolar.

El *Practicum*, al igual que otras propuestas curriculares, precisa de una formalización como condición previa a su implementación y desarrollo. Sin embargo, resulta obligado señalar que dicha formalización está, en términos generales, poco desarrollada todavía en el contexto universitario español y que queda mucho trabajo por realizar en este campo. Las llamadas tradicionalmente "prácticas de enseñanza" han estado históricamente presentes en la formación inicial de los maestros pero no ha recibido todavía la suficiente formalización que precisan.

El origen de las exigencias curriculares del *Practicum* procede de ser entendido como un verdadero proyecto docente. De este modo, el Practicum al igual que las restantes asignaturas del plan de estudios requiere una justificación, unos objetivos, unos contenidos de enseñanza-aprendizaje, unas competencias a través de las cuales se forma el estudiante, una organización de las prácticas, una metodología y una evaluación. Es necesario que todos estos elementos estén fijados, establecidos y que, además, tengan su expresión escrita y ésta sea accesible a todos los que participan en el proceso formativo del *Practicum*. En la figura se muestra a los elementos que formalizan el *Practicum* y que garantizan su sentido curricular.



Elementos para la formalización del *Practicum*

Aunque pueda resultar obvio, conviene insistir en que la propuesta curricular del *Practicum* sólo se transforma en propuesta de acción (algo que se puede compartir, discutir, conocer, evaluar) si los elementos formalizadores están claramente determinados. Esta formalización del *Practicum* garantiza que éste no quede sujeto a la improvisación ni a la creatividad y generosidad que sus agentes estén dispuestos a aplicar.

Sólo un *Practicum* bien desarrollado a nivel curricular y bien integrado en el conjunto del plan de estudios puede erigirse en eje vertebrador del currículum formativo de los futuros maestros y maestras. Un diagnóstico realista de la actual estructuración del *Practicum* en las titulaciones de Magisterio de las universidades españolas permite detectar la escasa formalización curricular del *Practicum*, la frecuente incoherencia entre los modelos formativos subyacentes y las expresiones organizativas concretas, y su insuficiente integración en el proceso global de la carrera.

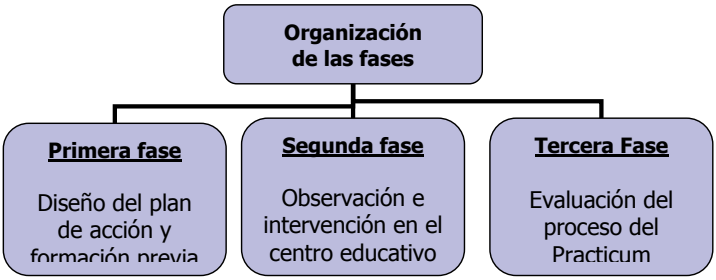
El *Practicum* constituye, en muchas ocasiones, un segmento aislado e independiente, con una débil o nula vinculación con el resto de componentes curriculares (las otras materias, el resto de experiencias formativas que se les ofrecen a los estudiantes, etc.). En el caso de los *Practicum* situados al final de la carrera esa desconexión resulta evidente,

pero también se produce en ocasiones, aunque su desarrollo esté establecido a lo largo de los estudios.

Cuando se produce esta ruptura en el plan de estudios y el *Practicum* se independiza y tiene sus propios profesores encargados de llevarlo a término, éste pierde su conexión con el resto de materias formativas y acaba constituyéndose en algo ajeno a la unidad de la formación. En esta situación, teoría y práctica quedan definitivamente compartimentadas, inconexas, y se dificulta a los estudiantes el flujo bidireccional entre una y otra, en palabras de Zabalza:

> "Con ello se pierde la posibilidad de lograr algunas de las funciones formativas básicas que hemos atribuido al Practicum: la posibilidad de establecer nuevos referentes que ayuden a decodificar los contenidos teóricos de las materias. Dicho en palabras llanas, el *Practicum* ya no enriquece los aprendizajes de las disciplinas ni es enriquecido por ellas"
>
> (Zabalza, 1998:186)

En términos generales, las facultades suelen organizar el *Practicum* estableciendo tres grandes fases: planificación, seguimiento y evaluación. Sin embargo es poco frecuente que aluda a las actividades propias de cada una de las fases. En la figura nº12 se presentan estas fases organizativas generales indicando en cada una de ellas su finalidad primordial.



El aspecto organizativo más explicitado es, sin duda, la temporización de las prácticas escolares de los alumnos. Los motivos son obvios; lo exige la relación institucional con los centros educativos y está directamente relacionado con el calendario de docencia de los profesores de la Universidad. Éste es otro aspecto de gran importancia en lo que se refiere al formato organizativo de esta asignatura.

Zabalza (1998) en su análisis sobre los modos de colaboración o "partenariado interinstitucional" para llevar a efecto las prácticas de los estudiantes, distingue básicamente cuatro modelos:

A) Modelo informal basado en las relaciones personales.

Este se basa en las relaciones personales y no institucionales. No es en realidad un modelo de partenariado propiamente dicho. Suelen coincidir con modelos poco formalizados de *Practicum* y se reduce a que algunos profesores universitarios conocen a profesores de centros de prácticas y les piden que reciban a sus estudiantes.

B) Modelo basado en la predominancia de la institución formativa.

Este es el modelo más extendido en España y en Europa. El *Practicum* pertenece a la institución formadora, la universidad, que es quien define y articula, quien selecciona los centros de prácticas y quien supervisa el desarrollo del proceso en su conjunto. Las instituciones de prácticas juegan un papel secundario. Este modelo fácilmente debilita el compromiso asumido por las escuelas de prácticas que se limitan a acoger al practicante.

C) Modelo basado en la predominancia del centro de trabajo.

El aspecto básico de este modelo estriba en que la escuela no renuncia a su autonomía y a su propia lógica productiva o de servicio. Esta predominancia se refiere en general sólo al periodo de las prácticas. La escuela determina las características de las prácticas y las condiciones concretas. El centro de trabajo marca las pautas a las que deberán someterse los estudiantes. Los últimos planteamientos ingleses en el ámbito

de la formación de profesorado tienden a esta opción. Este modelo es más habitual cuando las prácticas se realizan al final de la carrera y tienen una duración considerable.

D) Modelo basado en un "partenariado equilibrado".

En este modelo ambas instituciones tienen un papel propio asumido y reconocido por ambas partes. El mapa de competencias vinculadas al perfil profesional diferencia entre los aprendizajes específicos que han de desarrollarse en los dos escenarios distintos: la universidad y la escuela. En este caso la colaboración institucional viene impuesta por el propio modelo formativo y se garantiza la autonomía de cada una de las partes implicadas.

Expuestos estos posibles modelos de colaboración y sus características, Zabalza (1998) añade que en la práctica, la mayoría de instituciones universitarias desean y reclaman una mayor implicación de los centros en la formación práctica de sus alumnos/as. Pero ciertamente hay que comprender que el papel real que tienen reservado en el conjunto del proceso, hoy por hoy, resulta muy secundario. Habitualmente se les solicita una colaboración formativa a cambio de nada, o casi nada, y se les pide su intervención en un programa que no es suyo y que conocen escasamente.

No podemos finalizar esta panorámica curricular de la asignatura *Practicum* sin hacer una breve referencia a la evaluación de la misma, situada temporalmente en la última fase del *Practicum*. La forma de evaluación, los criterios para la ejecución de la misma, las personas que evaluarán, el valor que tendrá la evaluación, etc. son otros tantos aspectos que forman parte del proyecto y que deberían figurar en él de forma explícita, para su plena formalización curricular.

En la mayor parte de universidades españolas, el trabajo del alumno en relación a sus prácticas escolares se materializa en una memoria final en la que éste revisa y sintetiza las experiencias vividas durante el periodo de

prácticas en la escuela. Dicha memoria suele contener al menos los siguientes puntos[25]:

- Introducción en la que se exprese lo que se pretende con la Memoria
- Breve descripción del contexto del centro
- Breve descripción del centro en sus aspectos internos
- Breve descripción del aula de las prácticas
- Descripción de los elementos curriculares utilizados
- Breve descripción de la atención a la diversidad en el centro
- Implementación de una unidad didáctica
- Conclusiones finales sobre las observaciones y la práctica vivida[26]

Actualmente se detecta en las universidades una tendencia creciente a personalizar al máximo el proceso formativo de cada alumno en el *Practicum*. Con este objetivo se introducen innovaciones en el trabajo final del alumno aproximándose más al portafolio que a la memoria tradicional. Es frecuente que los trabajos finales de las prácticas contengan diarios personales, reflexiones a partir de situaciones vividas en el aula escolar, reflexiones guiadas y evidencias de aprendizaje a través de las prácticas realizadas.

Participan en la evaluación del *Practicum* como mínimo dos evaluadores: el maestro-tutor de la escuela y el profesor-tutor de la universidad.

a) El maestro-tutor de la escuela emite un informe del estudiante que ha tenido a su cargo, en el que valora el trabajo realizado durante el periodo de prácticas. Para que este informe tenga cierta homogeneidad la propia universidad facilita un instrumento o guía de evaluación.

[25] Se presenta un resumen genérico de los puntos básicos de las memorias de Prácticas aunque suelen variar los puntos en función de si son unas prácticas de observación o de implementación e intervención en el aula escolar..

[26] Es bastante frecuente que en este punto se solicite al alumno/a que incluya sus propuestas educativas de mejora en las situaciones que sean factibles.

b) El profesor-tutor del estudiante emite otra valoración con criterios acordados previamente.

Ambos informes se remiten al vicedecanato de Prácticas u otro equipo docente evaluador que se encarga de emitir la evaluación final de los estudiantes en esa asignatura. Los detalles de procedimiento suele variar en función de los criterios académicos y organizativos de cada facultad, y resultan, por ello, poco generalizables.

2.2.1. Acompañamiento y tutorización del estudiante

Si los aspectos organizativos y curriculares expuestos hasta el momento son determinantes para la calidad del *Practicum*, es obligado enumerar otros – las personas implicadas en el proceso de Prácticas - de carácter personal que son también determinantes y, si cabe, de mayor calado. Se trata de distintos agentes intrínsecamente implicados en el proceso formativo de los alumnos del *Practicum* y cuya intervención es decisiva.

Globalmente podemos afirmar que se trata de un conjunto de relaciones interpersonales de alto valor formativo que guían y enriquecen la formación práctica del estudiante durante su formación inicial y que recibe el nombre de *tutorización*. Las personas que la realizan son los llamados tutores, aunque la tradición universitaria anglosajona suele utilizar el término, *mentores*. Precisamente la tutorización es la que se ocupa primordialmente de llevar la formación práctica a la dimensión individual y personal de cada alumno concreto y distinto. Zabalza describe al tutor en el ámbito de la formación inicial así:

> "es aquella persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz proporcionándole la guía y apoyo necesario y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positivo tanto para él como para quienes vayan a verse afectados por el mismo"
>
> (Zabalza, 1998: 18)

El futuro maestro durante sus prácticas dispone de dos tutores:

a) El profesor-tutor de la Universidad

b) El maestro-tutor de la escuela

Ambas figuras están reconocidas y son reales en la vida académica de las facultades de Educación. Asumir esta figura ha generado en las universidades la reorientación de procesos, estrategias y significados de aspectos formativos desatendidos hasta hace poco tiempo. Describiremos muy someramente cada uno de esos agentes, en términos generales y se expondrá qué clase de asesoramiento se les suelen encomendar o suelen realizar de forma generalizada. Al estudiar esta realidad se detecta una cierta problemática que trasluce la gran distancia existente todavía entre lo deseable y lo real. Las causas son diversas, complejas y arrastran problemas coyunturales del sistema educativo por resolver y que no se pueden abordar desde este estudio descriptivo.

a) El profesor-tutor: una de las funciones específicas del profesor-tutor que la universidad asigna a cada estudiante es propiciar en el alumno de prácticas la reflexión, apelando a argumentos científicos o planteamientos didácticos para justificar su acción. De este modo el profesor tutor promueve en el estudiante el denominado flujo bidireccional entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, de modo que uno y otro no queden disociados. Este profesor universitario que asesora al estudiante ha de tener una formación orientada hacia la indagación, cuestión que le permite estar en comunicación permanente con las personas que forman parte de la institución escolar. Para ayudar al alumno en las exigencias de reflexión rigurosa y metodológica, los mejores tutores utilizan técnicas o procedimientos etnográficos[27] de uso más frecuente en

[27] Son los propios investigación etnográfica, método utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente y describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan, enfatizando las cuestiones descriptivas e interpretativas. La etnografía se aproxima a

los trabajos de investigación en ciencias sociales, como por ejemplo, el diario de clase, la estimulación del recuerdo, el análisis de casos, etc.
La mayoría de los autores se muestran de acuerdo con que los tutores sean seleccionados de entre los profesionales siguiendo básicamente dos criterios: capacidad para la innovación en la enseñanza y capacidad de análisis de sus propias prácticas.

b) El maestro-tutor: es aquel maestro que trabaja en la escuela y que acoge, y acompaña al estudiante durante su permanencia en ella, y que promueve su integración en la comunidad educativa escolar. El maestro-tutor a la vez que realiza su trabajo habitual, desarrolla una labor de orientación en el practicante en estrecha colaboración con los centros universitarios para lograr la mayor profesionalización del futuro docente. La especificidad de la aportación que el maestro-tutor realiza en cuanto a la formación del practicante es transmitir su experiencia educativa durante todo el periodo de prácticas. Además de ser consciente de su papel formador, el maestro-tutor ha de poseer unas actitudes y cualidades como: actitud abierta y dialogante, apertura para transferir ciertas habilidades y dominios, capacidad de trabajar en equipo, etc. Además de ser un profesional experimentado, con profundo conocimiento de la escuela y una buena formación pedagógica y didáctica conviene que conozca y esté interesado en los programas de estudios universitarios de Magisterio y esté bien dispuesto hacia el aprendizaje mutuo que la situación facilita.
Un aspecto puntual que contribuye positivamente a que el maestro-tutor ayude al practicante es que el maestro "verbalice" y explicite al estudiante la justificación pedagógica y didáctica de las acciones y decisiones que toma en el aula escolar. Este detalle supone un cierto esfuerzo añadido a su tarea diaria que, sin embargo, reporta información formativa para el

---

su objeto de estudio en su contexto natural y con una comprensión empática de los fenómenos que estudia.

estudiante. Hay que tener en cuenta, además, que el maestro-tutor no está habituado a esta práctica en su ejercicio profesional.

Podemos resumir su misión en tres palabras: tutela, orientación y seguimiento del proceso formativo. Es recomendable que este maestro-tutor tenga la categoría y la remuneración o contraprestación que le corresponde a su valiosa tarea.

Y para terminar el estudio descriptivo sobre el *Practicum* y su actual configuración en nuestras universidades, se proponen tres consideraciones de Zabalza (1998)[28] que inducen a la reflexión y a seguir mejorando su desarrollo curricular.

a) El *Practicum* es importante en las carreras porque sirve para alcanzar algunos de los objetivos sustantivos de los perfiles profesionales. Para cumplir su sentido precisa estar plenamente integrado en la estructura global de la carrera.

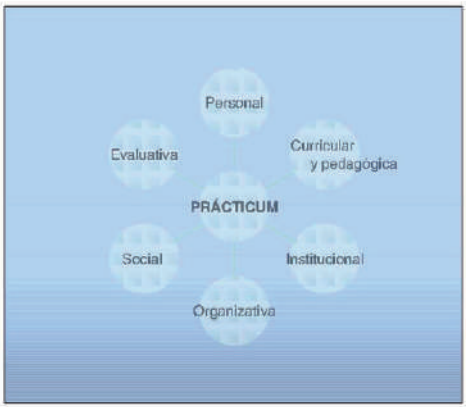
b) El *Practicum* precisa de un claro desarrollo curricular en el que se explicite la fundamentación teórica de las prácticas a realizar, su sentido y objetivos, su articulación interna y una metodología en la que se conceda importancia al trabajo conjunto.

c) El *Practicum* exige de una intervención activa por parte de los formadores universitarios antes, durante y después de las prácticas

Las distintas exigencias formalizadoras del *Practicum* que se han presentado nos conducen a la consideración que éste no debería, en ningún caso, tratarse en las facultades desde planteamientos aislacionistas del resto del plan de estudios ni reduccionistas por centrarse exclusivamente en los aspectos organizativos. Desde una perspectiva global y completa al

[28] Zabalza resume en estas ideas los resultados de un trabajo de investigación de Janell Wilson J.D. (1996) de la Universidad de West-Alabama. "An evaluation of the Field Experiences of the innovative Model for the preparation of Elementary Teachers". *Journal of Teachers Education*, 47(1), 53-59

Practicum se le reconocen variadas dimensiones. En la figura siguiente se representa gráficamente las dimensiones más destacadas sobre las que actúa el *Practicum*.



Dimensiones del *Practicum* en la formación inicial

2.3. El *Practicum* de Magisterio en la Europea del S.XXI

Para realizar este análisis he decidido utilizar como principal fuente de información los trabajos realizados por la Comisión de expertos nombrada en España para el estudio sobre la "Adecuación del Maestro al espacio Europeo de Educación Superior" y los informes previos sobre el análisis de 40 sistemas educativos en 36 países europeos y su relación con la formación inicial del profesorado (Carro, 2003). También me ha reportado información de interés la publicación de las Actas del Congreso Internacional sobre la formación de los maestros en los países de la Unión

Europea[29], celebrado en 1998, donde se abordaron con profundidad las tendencias y problemas de la formación de los actuales maestros europeos.

La realización de estudios comparados sobre diferentes realidades implica una tarea de sistematización, contraste de fuentes y precisión de datos que no siempre resulta fácil. El estudio que se presenta a continuación utiliza la información recavada hasta el año 2004, pero soy consciente de que en estos pocos años transcurridos probablemente se hayan producido, en algunos países, ciertas variaciones en la línea de las conclusiones del estudio. Además algunos de estos países ya han reformado sus planes de estudios para adaptarse al EEES y otros no. El estudio se realiza, por tanto en una coyuntura de cambios vertiginosos, reformas, adaptaciones e innovación. Probablemente los cambios producidos y los que se producirán en adelante vayan encaminados a la mejora cuantitativa y cualitativa de la formación de los maestros, en línea con las exigencias de Bolonia y sus posteriores desarrollos.

Otra limitación de este estudio comparativo de datos europeos consiste en no haber podido reflejar con exactitud la variedad y riqueza de planteamientos que en torno al *Practicum* se da en el interior de cada uno de los países. El estudio comparativo me ha obligado a tener que realizar una síntesis generalista de cada uno de ellos, neutralizando esa diversidad interna de algunos países. Otra limitación del estudio presente estriba en haber elegido como objeto del estudio comparativo a 25 países europeos en lugar de su totalidad, siguiendo un criterio temporal. Propongo comparar los países europeos que están integrados en la Unión desde hace más tiempo y que constituyen un punto de referencia para mi estudio. Los países anexionados recientemente a la Unión Europea, no han podido todavía, por premura de tiempo, desarrollar una política educativa acorde

[29] Dicho congreso se celebró en Madrid (España) para conmemorar el 25 aniversario de la incorporación de los Estudios de Magisterio españoles a la Universidad. Sus actas ya han sido citadas en otros apartados del presente trabajo.

con la unión y sus sistemas educativos son más heterogéneos y se encuentran en un proceso algo distinto que no los hace comparables entre sí, ni con los que llevaban más tiempo en La Unión Europea.

El análisis de la información recogida, a pesar de las dificultades del idioma, se ha realizado por medio de tablas de síntesis. A través de la confirmación de los datos por diferentes vías ha sido posible llegar a una configuración de la estructura formativa de los maestros en cada país. Los datos ofrecidos por diferentes organizaciones y en diferentes idiomas fueron contrastados con la información que aparece como referencia en la página principal de *Eurydice*. De esta manera se ha pretendido evitar el sesgo de la temporalidad de la información.

De las fuentes de información citadas se seleccionan exclusivamente los datos que atañen directamente al objeto de mi estudio, es decir, a los estudios de Magisterio y su *Practicum*. Concretamente el estudio comparativo se centrará en:

- Duración de los estudios de Magisterio (contabilizado en años ya que no todos los países han implantado ya los ECTS o créditos europeos y por tanto, las medidas de los créditos variaban entre 10h. crédito o 25-30h. ECTS).
- Duración del *Practicum* - *Teaching practice* -, en meses, y sus características.
- Distribución del *Practicum* en los estudios y otras características singulares del mismo, en los países en que esa información está disponible.

MAGISTERIO		PRACTICUM	
Países	**Duración**	**Duración**	**Características singulares**
1. Alemania	4 años +	18-24meses	Se extiende a todos los años, pero de forma creciente.
2. Austria	3 años	3-6 meses	Se extiende a todos los años. Gran conexión entre teoría-práctica.
3. Bégica	3 años	1-2 meses	Se extiende a lo largo de los 3 años.
4. Chipre	4 años	6-12 meses	No hay información disponible.
5. Dinamarca	4 años	3-6 meses	Cada organización propone la estructura formativa.
6. Eslovaquia	4 años +	+ 1 año	Se extiende a todos los años, pero de forma creciente.
7. Eslovenia	4 años	6-12 meses	3 semanas cada curso y 10 meses al final de la carrera.
8. España	3 años	2-3 meses	Generalmente se distribuye de forma creciente, entre los dos últimos cursos.
9. Estonia	3,5- 4 años	3-6 meses	Se iniciaal acabar la formación teórica.
10. Finlandia	3+2 años	12 meses	Duración de un año y tiende a financiarlo el ministerio.
11. Francia	3+2 años	3-6 meses	Se realiza en el último curso.
12. Grecia	4 años	6-12 meses	No hay información disponible.
13. Holanda	3 ó 5 años	6-12 meses	Supone el 25% de la formación. Experimentando pruebas piloto.
14. Hungría	4 años	3-6 meses	Incluye también otras actividades (visitas, etc.) supervisadas.
15. Irlanda	3 años	3-6 meses	Se extiende a lo largo de los 3 años.
16. Italia	5 años +	6-12 meses	Ha de suponer como mínimo el 25% de la formación total.
17. Letonia	4 años +	6-12 meses	El 30% de las materias cursadas deben tener su desarrollo práctico.
18. Lituania	4+1 años	3-6 meses	No hay información disponible
19.Luxemburgo	3 años	3-6 meses	Se extiende a lo largo de los 3 años.
20. Malta	4 años +	6-12 meses	Se extiende a los 4 años y el *Practicum* estructura el trabajo fin de carrera.
21. Polonia	3+2 años	2-3 meses	Modalidades de formación práctica muy variadas.
22. Portugal	4 años +	6-12 meses	Ha de suponer el 25% de la formación.
23 Reino Unido	4 años	6-8 meses	No hay información disponible.
24. R. Checa	4 años +	2-3 meses	Se extiende a lo largo de los 4 años.
25. Suecia	4 años +	6-12 meses	Supone el 25% de la formación.

Magisterio y del *Practicum* en 25 países de Europa

(Fuente: Eurydice European Unit, 2007 y 2008

A continuación se presentan resúmenes con la síntesis de todos los países que faciliten una visión panorámica del conjunto de los 25 países analizados. Para facilitar la síntesis de la información obtenida de los países comparados se presenta a continuación tres mapas de Europa con áreas que representan la información analizada. Los mapas recogen estos tres aspectos: A) Duración de los estudios, B) Títulos/Grados de Magisterio y C) El *Practicum* en la formación del profesorado.

Se sintetiza la información obtenida de la revisión documental

A) Duración de los estudios:

Duración	Nº de Países	Porcentaje
3 años	5	20 %
4 años	16	64 %
5 años o más	4	16 %

(Fuente: Eurydice European Unit, 2007 y 2008)

Respecto a la duración el intervalo abarca desde los dos años de Educación Infantil o Educación Física en Malta hasta los siete años de Alemania en alguna de sus especialidades de área, como Matemáticas. Como se puede apreciar la tendencia mayoritaria en Europa es de una duración de los estudios de cuatro años (64% de los países). El Grado de Magisterio en cualquiera de los niveles, Educación Infantil y Educación Primaria, más la fórmula de un postgrado de especialización de 1-2 años se decanta como la opción más conveniente para la preparación de los docentes.

Se observa en Europa la tendencia a una formación del profesorado de enseñanza obligatoria de una duración de cuatro años o más al igual que el modelo seguido en Estados Unidos (cuatro años), Australia (cinco años), Canadá o Rusia. Tanto Francia, como Canadá cuentan con un modelo doble de formación del profesorado consistente en cuatro o cinco años si

se trata del modelo concurrente[30], o de dos años en el caso de que se opte por el modelo consecutivo. En el caso de Rusia la formación inicial se imparte en centros no universitarios y tienen una duración de dos a cuatro años y medio; si esta formación se imparte en la Universidad se extiende a cinco años. El 80% de los países considera que la dignificación de la profesión docente obliga a una formación acorde con las exigencias de la sociedad y los objetivos de los sistemas educativos.

B) Títulos/Grado Magisterio

La dispersión que se observa en este ámbito es clara. No hay unanimidad ni tendencia mayoritaria o tendencia en la formación. Cada país presenta opciones distintas. Influye notoriamente las distintas tradiciones educativas y las condiciones económicas y socioculturales de cada país. Las mayores coincidencias de los grados de Magisterio se observan en la formación de profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria pues todos los países cuentan con estos dos grados. A pesar de la heterogeneidad de planteamientos europeos se puede afirmar que la tendencia mayoritaria es la de una formación de carácter generalista en la etapa y especialista en una o dos asignaturas. En términos generales se opta por una formación de base fuerte sobre la que apoyar las especializaciones. En la mayoría de países – a diferencia de España, Polonia, Estonia y en cierta medida, Suecia – la especialización de los docentes se realiza en centros o facultades diferentes de los que imparten formación básica, como pueden ser las facultades de ciencias del deporte, bellas artes, lenguas, etc. En el resto de los países la especialización viene completada en su gran mayoría por las opciones de postgrado.

[30] El modelo concurrente combina la preparación académica y la formación práctica dándose éstas paralelamente a lo largo de todo los estudios. El modelo consecutivo, por el contrario, opta por concentrar la formación práctica al final, es decir, después de la formación teórica.

Según los datos europeos analizados por Carro (2004), los contenidos que se plantean en los títulos de maestro se encuentran estructurados en torno a un peso equilibrado entre la formación psicopedagógica (30%), la formación en las diferentes áreas de conocimiento (40%) y la formación práctica (30%).

C) El *Practicum* en la formación inicial del profesorado

El valor de la formación práctica se puede medir a través mediante el *Practicum* o *Teaching practice*, durante el periodo de formación inicial. La distribución del *Practicum* en los estudios de Magisterio es variada en cuanto a su extensión. Los modelos son concurrentes o consecutivos, es decir, a lo largo de los tres o cuatro años o al final de la formación teórica, respectivamente. En síntesis, de los 25 países una distribución porcentual sería la siguiente:

Duración	**Nº de Países**	**Porcentaje**
1-2 meses	1	4%
2-3 meses	3	12%
3-6 meses	8	32%
6-12 meses	11	44%
Más de 1 año	2	8%

Los resultados permiten destacar que el 52% de los países optan por un modelo de formación del profesorado basado en la escuela, en la realidad profesional *(school-based teacher education)* con la finalidad de ajustar teoría y práctica. Se opta por una duración de *Practicum* que no sea inferior a 60 ECTS[31], o próximo a lo que supone un curso completo.

[31] Las siglas se refieren a la carga curricular expresada en los créditos europeos o *European Credit Transfer System* (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos).

Merece destacarse el caso Austria, país europeo que está innovando sus planteamientos al respecto con la introducción de la investigación en el aula como modelo de formación y profesionalización docente. Los países más avanzados en planteamientos *profesionalizadores* de los docentes, como Suecia, Holanda, etc. siguen esa tendencia aunque no sean prácticas no reguladas todavía por la legislación educativa y que no están aún generalizadas..

2.4. Bases para un nuevo enfoque del *Practicum*

2.4.1. Profesionalización docente

Una de las ideas que subyace actualmente en los planteamientos de formación inicial y continuada de docentes es concebirla como *profesionalización del oficio de enseñante* (Bourdoncle, 1993; Perrenoud 1993; Lang 1999). Se trata de una perspectiva a largo plazo, y adopta la forma de un proceso constructivo personal, lento y progresivo por parte del docente. A su vez, para alcanzarlo se requiere también la colaboración de los elementos implicados que han de hacerla posible: legislación y política educativa, organización escolar, medidas de las administraciones educativas, etc.

El término *profesionalización* aplicado al enseñante es algo ambiguo. La distinción entre profesión y oficio es evidente en los países de tradición anglosajona y se desdibuja en los contextos francófonos y europeos. Mientras el oficio se entiende como la práctica de un trabajo de tipo mecánico, la profesión sobrepasa dicho sentido y resalta la cualificación de quien lo ejerce y la capacidad de aplicación de sus conocimientos. Perrenoud, (2004) analiza la diferencias entre uno y otro aportando que todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones. El oficio de enseñante desde el punto de vista tradicional enfatizaba el conocimiento de unos *saberes* concretos que había que transmitir y convertía al maestro en un transmisor y reproductor de conceptos, hábitos y valores culturales. Sólo desde hace pocas décadas se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los proceso*s* de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de una formación verdaderamente *profesional* (Altet, 1994; Lessard, 1998 Perrenoud, 1994). En este sentido la profesionalización del oficio de enseñante consistiría, sencillamente, en

incidir con fuerza en la parte *profesional* de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir.

> "Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, lo concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto. […] Las situaciones complejas tienen siempre algo de singular. Exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas."
>
> (Perrenoud Ph., 2004:10-11)

Por todo ello la organización educativa debe dar un amplio margen de confianza al docente y elevar según sus necesidades el nivel de competencia de forma que pueda confiarse plenamente en él. Y este es el aspecto esencial del concepto de *profesionalización,* según Perrenoud (2004). El profesional enseñante ha de saber "cuál es su cometido", sin estar estrictamente constreñido por las reglas, los modelos, las directrices, los horarios, los programas, etc. Según dicho autor, dos notas caracterizan a los auténticos profesionales de la enseñanza: la *autonomía* estatutaria, fundada en la confianza y como contrapartida, la *responsabilidad* de sus decisiones y actos.

En los países anglosajones sólo algunos oficios se consideran profesiones de pleno derecho: médicos, magistrados, abogados, arquitectos, científicos, investigadores, directores ejecutivos. La enseñanza no forma parte de esos oficios por entender que la profesión docente no tiene propiamente rango de profesión, sólo de *semi-profesión* (Etzioni, 1969) caracterizada por una semi-autonomía y semi-responsabilidad.

Puesto que el Practicum supone una experiencia profesionalizadora en ámbito real, una inmersión en el escenario profesional, resultará ilustrativo estudiar qué tipo de profesional concreto ha de promoverse desde los estudios de Magisterio y también desde la asignatura de *Practicum* de dichos estudios.

A continuación se exponen algunas ideas en torno a los dos grandes paradigmas profesionales que pueden actuar como referencia para construir perspectivas profesionales.

A. Paradigma técnico-positivista

Como indica Sáez (1997) y al hilo de algunas ideas de Vilar (1999 y 2003) ,el paradigma técnico propone un modelo de profesional entendido como una persona preparada para responder eficientemente a cualquier exigencia que se le puede presentar en una situación profesional mediante la aplicación de las competencias en las que ha sido formado. Ha de ser por tanto una persona especializada, un buen dominador de técnicas afinadas que logra lo que se le pide. Este profesional tiene un conocimiento técnico y fraccionado de su profesión en detrimento de una dimensión intelectual más global. Ha sido formado en competencias, es decir, aparentemente posee el saber necesario para realizar con eficacia unas tareas concretas, que sumadas a otras tareas especializadas de otros profesionales, se supone que da respuesta a la globalidad de la problemática que se está tratando. En esta concepción la idea de competencia se refiere a *saberes* aplicables muy concretos, mesurables, susceptibles de una aplicación casi mecánica.

En este marco conceptual el maestro optará necesariamente por un diseño pedagógico y didáctico cerrado, en el que los objetivos y estrategias de aprendizaje estén claramente determinados. Por ello la enseñanza que promueve este prototipo de maestro es idéntica para todos sus alumnos y las variaciones en función de los contextos son mínimas. La enseñanza-

aprendizaje es entendida por dicho maestro como un proceso lineal y los objetivos los define en términos de conductas observables de sus alumnos. En esta visión profesional el maestro concede especial relevancia a los resultados de aprendizaje en detrimento de los procesos formativos de sus alumnos. Este maestro abandona la mirada individualizada hacia sus alumnos y centra su mirada en los resultados esperados del grupo. El diseño se tecnifica olvidando la dimensión humana e individual de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este enfoque los diseños y sus aplicaciones son realidades distintas de modo que hay expertos cuya función se centra en la reflexión y el diseño, mientras que otros se limitan a llevar a efecto las actividades planificadas.

En este entorno conceptual se produce una separación radical entre teoría y práctica en la profesión docente; el maestro es un simple técnico que aplica la teoría que descubren los investigadores. Esta visión se corresponde con la perspectiva positivista que, respecto a la formación del profesorado, propugna modelos tecnológicos de adquisición de conocimiento y destrezas. En definitiva la enseñanza es actividad técnica y se apuesta por una circulación vertical del conocimiento.

Este tecnicismo pedagógico no se preocupa por *conocer* si no por *actuar* eficazmente. Pone el énfasis en precisar los objetivos y en controlar los resultados y no tanto en los procesos de aprendizaje que conducen hacia el cambio. Esta opción de corte básicamente mecanicista, utiliza la llamada "pedagogía por objetivos" [32] que confía en la consecución de los objetivos a base de detallarlos de manera pormenorizada. La "pedagogía por objetivos" tiende a identificar los objetivos con los resultados de la enseñanza-aprendizaje y convierte la didáctica del maestro en una enumeración de objetivos y actividades carentes de sentido global. Esta búsqueda por parte

[32] La pedagogía por objetivos tiene como finalidad básica diseñar el proceso educativo, buscar el mejor modo de actuar; no pretende sistematizar el conocimiento pedagógico ni explicar las razones que justifican la realidad.

del maestro de una precisión técnica a ultranza comporta una pérdida del sentido unitario y complejo del fenómeno educativo. Este maestro realiza un trabajo de corte deductivo y parte de lo general para llegar posteriormente a las individualidades de sus alumnos. Su modelo es *homogeneizador*, en el sentido de que no tiene apenas en cuenta las diferencias individuales. El maestro de este perfil elabora un cuerpo de conocimientos cerrados que ha de transmitir en los distintos contextos de intervención, sin tener demasiado en cuenta las diferencias de dichos contextos. El maestro de corte cientificista aprende de los expertos y de la teoría y decide las actuaciones y competencias a desarrollar en función de los resultados que desea conseguir (proceso-producto). No cuestiona ni discute las finalidades del sistema educativo, ni revisa los modelos teóricos que sustentan su práctica; actúa para conseguir los objetivos prefijados. Su tarea profesional se centra en resolver problemas más que en descubrirlos o plantearlos.

Por todo ello se trata de un docente con un carácter claramente resolutivo y ejecutivo que propugna modelos tecnológicos de adquisición de conocimientos y destrezas.

Siguiendo a Vilar (1999) se resume la relación entre mundo académico y mundo profesional respecto al Practicum de la manera que se presenta en el siguiente cuadro:

Modelo tecnológico y de formación en competencias		
	Universidad	**Prácticas como un "servicio"**
Ofrece	- La formación es fundamental para el ejercicio profesional - Es una formación básicamente cerrada; profesionalmente restringida y basada en competencias	- Una experiencia de conocimiento de la realidad en la que aplicar lo trabajado en el espacio académico. - Con frecuencia se presenta como un espacio opuesto al saber teórico que no ha dado "buenas competencias aplicables"
Espera	- El reconocimiento explícito de su valor formativo. - Ser reconocida como la autoridad en el conocimiento.	- Estudiantes eficaces que distorsionen lo mínimo y que simultáneamente puedan asumir responsabilidades lo antes posible. - Reconocimiento como "reveladores de la realidad"
Resultado	- Distanciamiento progresivo de la realidad social. - Reflexión desde los modelos o visones macro-sociales. - Reproducción de las diferencias profesionales.	- Frecuentemente se confunde a la persona que hace prácticas con un voluntario o con un igual y no se le considera persona en formación que ha de ser acompañada. - Posible negación del conocimiento académico - Falta de perspectiva y posible asfixia en lo micro-social

B. Paradigma crítico-reflexivo

Como alternativa a los modelos anteriores se presentan los modelos basados en la participación activa y crítica profesional. Este es el enfoque que adopta el paradigma interpretativo, que supone un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto al positivismo (Pérez Gómez, 1998). En los modelos propios de este paradigma crítico[33] algunos inciden en la idea de reflexión (Schön, 1988), otros destacan el concepto de investigación (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989) mientras otros enfatizan la dimensión crítica (Gimeno Sacristán, 1987; Sáez, 1997, 1999) . Estos aspectos pueden ser considerados como complementarios y armónicos y pueden incluirse de forma genérica en la expresión "profesional reflexivo". Estos modelos, en contraposición a los positivistas, son de claro corte humanista y se centran en los procesos formativos de la persona más que en los resultados o productos. Para el maestro que se mueve en este nuevo paradigma los métodos no son sólo medios para lograr unos fines si no que tienen valor en sí mismos por las situaciones comunicativas que crean. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona humana, en nuestro caso al alumno y al profesor. El docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención. Se trata de un docente que realiza un esfuerzo serio de contextualización y que huye de la estandarización. Sus diseños son por tanto muy adaptados al contexto real y siempre abiertos alejándose de la aplicación mecánica de estrategias cerradas elaboradas para otros entornos.

[33] En esta explicación sobre el paradigma interpretativo aplicado a la profesionalización docente se tratan de forma global varias posiciones paradigmáticas de características similares. Los paradigmas hermenéutico, crítico, reflexivo, etc., se complementan y pueden entenderse unitariamente, aunque tenga su especificidad particular.

En este paradigma reflexivo el docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas si no que las construye a medida, para cada necesidad concreta. Este profesional precisa y dispone de un amplio abanico de habilidades personales que le capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara vertiente creativa, dinámica y cambiante que le exigen innovación y compromiso.

Desde la perspectiva crítico-interpretativa, la práctica de la enseñanza se vuelve *praxis* en el sentido aristotélico del término. La idea del bien preside la reflexión y el ejercicio de la enseñanza se convierte también en actividad moral (Tom, 1984). La reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas docentes, incorpora el componente ético. De este modo la dimensión humana y ética de la educación se muestra con su valor ético para el docente que analiza, reflexiona, decide y actúa.

Reflexionar sobre la enseñanza para el docente crítico-reflexivo supone fuertes dilemas y procesos de deliberación, no es tan sólo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación del profesorado en este paradigma se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana. Este paradigma favorece y potencia un tipo de desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y rico.

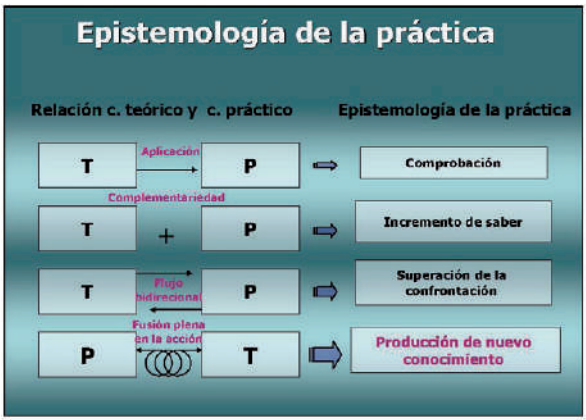
En la formación del profesorado, inicial y en ejercicio, se hacen presentes principios tales como los que plantean Calderhead y Shorrock,

> "[…] ayudar a los profesores a analizar, discutir, evaluar y cambiar su propia práctica; aumentar la propia conciencia de los profesores de los contextos en los que trabajan; capacitar a los profesores para valorar los asuntos morales y éticos implícitos en su práctica; fortalecer a los profesores para adquirir mayor control sobre su propio crecimiento profesional e influenciar las direcciones futuras de la educación."
>
> (Calderhead y Shorrock, 1997:16)

Estos autores plantean que el diseño y desarrollo de programas de formación docente es una materia en la que entran frecuentemente en competición intereses y en que están presentes dilemas como: contenido frente a proceso, seleccionador frente a *facilitador*, desarrollo personal frente a desarrollo profesional, desarrollo de supervivencia frente a desarrollo progresivo, apoyo frente a desafío, reproducción frente a innovación, y la que en concreto nos interesa: teoría frente a práctica. En este marco crítico la diferenciación entre teoría y práctica deja de serlo para convertirse en relación. Desaparece la separación entre teoría y práctica, entre investigadores y practicantes; se produce un flujo bidireccional entre esas realidades. El conocimiento teórico y el conocimiento práctico dejan de estar enfrentados y se fecundan mutuamente generando un nuevo tipo de conocimiento de características epistemológicas distintas. De la complementariedad técnica de teoría y práctica se da paso a la *cohabitación* de teoría y práctica (De Vicente, 1998) hasta lograr la retroalimentación de una a partir de la otra.

> "Así el profesor toma del teórico el conocimiento que a través de la investigación ha producido y lo aplica unas veces, lo adapta otras, lo reconstruye casi siempre, en función de su contacto con ese otro saber (igualmente generador de teoría) que nace de su experiencia. Y el teórico bebe incansablemente en el saber del práctico, detectando problemas no resueltos por este o ayudándole a hacer explícitos conocimientos que hasta entonces permanecían tácitos. La teoría y la práctica no sólo se complementan si no que están condenadas a la *cohabitación*"
>
> (De Vicente, P. 1998:256-257)

En la figura se sintetiza el valor epistemológico de la práctica en función de la relación que se establezca entre el conocimiento teórico (T) y el conocimiento práctico (P).



Niveles de relación entre teoría-práctica

En la representación puede observarse que las relaciones de "aplicación" y "complementariedad", entre T y P, son las más primarias y pobres a nivel epistemológico al no aprovechar plenamente el potencial formativo de la práctica. Así es como la Práctica ha sido entendida tradicionalmente en el mundo académico, sin embargo las otras dos relaciones posibles entre Teoría y Práctica – *flujo bidireccional* entre una y otra y *la fusión plena y holística en la acción* – suponen una nueva comprensión de la Práctica más profunda y formativa. Ambas relaciones conciben su interacción activa con la teoría como una relación sinérgica[34], es decir, generadora o productora de nuevo conocimiento. En la última relación representada, T y P aparece en orden distinto para expresar mejor el proceso inductivo propio de este proceso que llevará al practicante a poder extraer nuevo conocimiento a partir de la experiencia práctica confrontada con la Teoría. Precisamente nos interesa optar por esta última relación si queremos apostar por la verdadera profesionalidad del maestro. Esta opción es la

[34] La relación sinérgica quiere expresar en este contexto que los resultados no son sólo más por ser un sumativo, sino que la suma de ambas, produce a su vez también otros resultados cualitativos nuevos, no incluidos en la suma de ambos.

propia del paradigma crítico-reflexivo, en el que se circunscribe la orientación formativa de nuestros estudiantes.

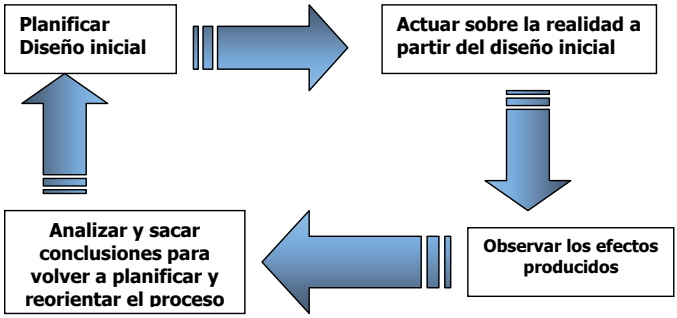
Se trata de un docente sometido a una tensión: necesita comprender la enseñanza y necesita ser capaz de ejecutarla a la vez, teniendo en cuenta que el aprendizaje de ambas se produce típicamente de formas diferentes y en distintos lugares. Una tensión que se incrementa cuando se enfrentan la cultura de la Universidad, que pone el énfasis sobre la comprensión de la teoría y la cultura de la escuela, que enfatiza la acción.

En estas coordenadas crítico-reflexivas el maestro opta por diseños y modelos didácticos abiertos y concede gran importancia a las diferencias individuales de sus alumnos. Este profesional diseña estrategias basadas en métodos generales que puedan acoger, en experiencias complejas, a sus alumnos. Se centra en la elaboración de experiencias ricas, generadoras de aprendizaje más que en la explicitación minuciosa de objetivos.

Se esfuerza por contextualizar al máximo sus programas adecuándolos a las características sociales, culturales, geográficas, del entorno en el que realiza su tarea docente. Permanece abierto a un proceso continuo de revisión y reorganización de sus programas. Su didáctica se centra en el proceso del aprendizaje y no en el resultado, define sus objetivos educativos y didácticos de forma general para poder introducir las modificaciones pertinentes. Sitúa la evaluación en la observación del proceso de aprendizaje de sus alumnos con el fin de valorar el nivel de compresión de la realidad y la utilización del conocimiento en situaciones nuevas. Con facilidad se enmarca en planteamientos interdisciplinares más afines a la percepción unitaria que sus alumnos tienen de la realidad, y evita la división tradicional de las disciplinas.

Este prototipo de maestro organiza el análisis de la realidad y del conocimiento en torno a la idea de investigación-acción. Se trata de la interacción con la realidad a partir de la reflexión y acción siguiendo en

una dinámica circular. La acción se apoya en una reflexión encaminada a entender el contexto de la praxis o práctica. Se trata de un profesional que sigue básicamente el modelo llamado "espiral autoreflexiva". Este modelo, propio del practicante reflexivo, es una figura antigua basada en la noción de *reflective action* de Dewey (1947, 1993), elaborado con mayor detalle para otros contextos profesionales por Schön (1992) y aplicado a la profesión docente por Korthagen (2001). Este profesional planifica su actuación, aplica las acciones previstas en el diseño inicial, observa los efectos producidos, analiza y extrae conclusiones que revierten directamente sobre la planificación inicial, de modo que reorienta el proceso, tal como se representa en la figura:



Proceso del modelo auto-reflexivo

La distinción entre personas que se dedican a la teoría y las que se dedican a la práctica queda superada; unas y otras se convierten en una única comunidad de construcción y colaboración conjunta. Las diferencias se desdibujan en pro de una tarea común y unificadora como es el estudio de la realidad. Este planteamiento aporta una nueva perspectiva cooperativa de gran interés tanto desde el punto de vista epistemológico como desde el punto de vista humano.

Siguiendo a Vilar (1999) se resume la relación entre mundo académico y mundo profesional – ámbito de las prácticas - del siguiente modo:

Modelo crítico y de formación reflexiva		
	Universidad	**Prácticas como "construcción conjunta"**
Ofrece	- Un marco formativo que habrá de concretarse y reconstruirse en la práctica profesional. - Una formación centrada en las estrategias para adaptarse a las realidades complejas, cambiantes y en las que hay que tomar decisiones de forma constante.	- Un espacio de reflexión y formación. - Generadoras de conocimiento por contacto con el origen de las tensiones. - Comprende que la persona en formación realiza un proceso de aprendizaje que necesita ser guiado.
Espera	- Armonizar los conocimientos con las realidades en que se aplican. - Contribuir con sus conocimientos y medios a la mejora de las condiciones estructurales de los entornos en que aparecen las dificultades. - Compromiso crítico con el cambio social.	- Ser reconocido como un espacio formativo y de transformación. - Compartir el conocimiento para poder construir conjuntamente con las instituciones formadoras un nuevo saber que mejore la formación profesional.
Resultado	- Se convierte en un soporte para la transformación social mediante sus estructuras, en colaboración con los profesionales que tienen un contacto permanente con la realidad profesional.	- Se convierte en un espacio de descubrimiento de problemáticas y, a la vez, un espacio de producción de conocimiento.

Los modelos presentados nos ayudan a caracterizar y diferenciar dos grandes formas de concebir la idea de *profesión*: la profesionalidad ampliada (Stenhouse, 1987) y la profesionalidad restringida.

Según Imbernón (1994) podemos entender una y otra del siguiente modo:

a) Profesionalidad restringida: la que concibe la tarea del profesional de forma limitada a la acción para la cual ha sido formado. Dicha tarea se

considera de carácter tecnocrático, de competencias cerradas, que se aplican en un contexto muy delimitado (el aula, el grupo educativo, etc.) y que están claramente dirigidas a la acción resolutiva de carácter inmediato, no tanto a la reflexión.

b) Profesionalidad ampliada: la que concibe la tarea del profesional de forma equilibrada entre el uso inmediato de las competencias y la reflexión sobre los problemas que ha de abordar, la función. Asume la función social en su ejercicio profesional en una actitud de predisposición y apertura a la construcción de conocimiento y de transformación social. Mientras la primera corresponde al paradigma técnico de formación en competencias, la segunda se relaciona directamente con el paradigma reflexivo o crítico. Se presentan las características de una y otra según Hoyle (1974)

Profesionalidad restringida	**Profesionalidad desarrollada**[35]
Destrezas profesionales derivadas de la experiencia.	Destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría.
Perspectiva limitada a lo inmediato en el tiempo.	Perspectiva amplia del contexto social de la educación.
Sucesos y experiencias del contexto educativo percibidas aisladamente.	Sucesos y experiencias del contexto de intervención percibidas en relación con la política y las metas marcadas.
Metodología fundamentalmente introspectiva.	Metodología fundamentalmente cooperativa.
Valoración de la autonomía profesional.	Valoración de la colaboración profesional.
Participación limitada en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la práctica profesional.	Alta participación en actividades profesionales adicionales a sus intervenciones en el contexto del trabajo.
Lectura poco frecuente de literatura profesional.	Lectura regular de literatura profesional.
Participación limitada en tareas de formación en cursos prácticos.	Participación considerable en tareas de formación que incluyen cursos de naturaleza teórica.
La acción entendida como actividad intuitiva.	La acción entendida como actividad racional.

[35] Hoyle prefiere utilizar la expresión *profesionalidad desarrollada*.

Nuestro proyecto universitario opta por la segunda propuesta. Si bien hay que aceptar que la formación de este tipo de profesional comporta retos complejos, consideramos sin embargo que es la que mejor se adecúa a su profesión de maestro caracterizada por su carácter dinámico, cambiante, incierto y complejo. Consideramos que una formación tecnocrática y acrítica no capacita al maestro para gestionar la inestabilidad propia de su profesión. La formación critico- reflexiva le ayudará a estar mejor preparado y más seguro en las situaciones innovadoras que le plantea su trabajo y hará del docente un *intelectual transformativo* (Giroux, 1990:178) que combine la reflexión con la práctica educativa.

2.5. Conclusiones

El estudio que contiene este capítulo así como la investigación previa realizada sobre el *Practicum* [36] nos permiten entenderlo como un conjunto de aproximaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos obtenidos con el objeto de extraer significado relevante respecto al *Practicum* de los estudios de Grado de Magisterio.

Estudiada la información accesible se extraen conclusiones sobre la situación actual del *Practicum* en los planes de estudios de Magisterio como averiguación del estado de la cuestión. Estas conclusiones son, en su mayoría, sólo de carácter diagnóstico, y se orientan a la mejora cualitativa de la formación práctica de los estudiantes de Magisterio. A su vez en este capítulo se han apuntado ya algunas nuevas perspectivas y propuestas para el nuevo enfoque del *Practicum* que se quiere proponer en esta investigación, lo que supone un ejercicio intelectual no sólo

[36] Domingo, A, (2007) *La Universidad y la actual formación profesionalizadora de los maestros/as:un estudio del Practicum.* UIC: Barcelona (España).

descriptivo sino también interpretativo[37]. Se exponen a continuación las conclusiones:

1. Los docentes que participan en el *Practicum* como profesores-tutores generalmente no disponen de modelos de sustentación teórica del aprendizaje experiencial para guiar a sus alumnos en la formación práctica. Un conocimiento más profundo de las bases teóricas del aprendizaje experiencial por parte de los profesores-tutores de Practicum puede contribuir notablemente a incrementar su valor formativo en los estudiantes de Magisterio, especialmente durante las prácticas escolares.

2. En lo referente al soporte teórico, el *Practicum* en la formación inicial de maestros aún responde al clásico modelo técnico-racional que estructura primero la formación teórica y posteriormente la formación práctica como aplicación de la primera. Subyace todavía la perspectiva técnica en los modos concretos de organizar el currículo o currículum en las facultades de Educación. Aunque desde el punto de vista conceptual los formadores de maestros/as se posicionan cada vez más en paradigmas crítico-reflexivos, los planes de estudio y la organización curricular no responden todavía a este modelo. Se detecta una cierta incoherencia en el sistema universitario en relación a la formación práctica de los futuros maestros, debido en parte al peso de la tradición de siglos.

3. En el actual marco del Espacio Europeo de Educación Superior el *Practicum* se concibe como verdadero referente personal de la formación *profesionalizadora* de los y las estudiantes de Magisterio a lo largo de toda su carrera y éste ha de organizarse en los planes de estudio como eje vertebrador de la formación docente. Es preciso que las facultades de Educación trabajen en esa línea y aprovechen el incremento de la carga lectiva del *Practicum* para incidir en la formación práctica.

[37] Como docente con experiencia en *Practicum* 1,2 y 3, mi conocimiento de estas asignaturas es vivo y concreto y me permite posicionarme en algunos puntos tratados y apuntar algunas propuestas para un nuevo enfoque del *Practicum.*

Sería un planteamiento reduccionista limitarlo a las denominadas *prácticas escolares* en los centros educativos o una materia más. Aunque se desea que la formación práctica vertebre o articule la formación de los estudiantes, en realidad, aún no se ha logrado de forma generalizada. Algunos países europeos han realizado avances significativos que pueden resultar orientadores en este proceso de optimización.

4. El *Practicum* dispone de una escasa formalización curricular y no está suficientemente integrado con el resto de disciplinas y materias del plan de estudios de Magisterio. Este proceso de fragmentación convierte el *Practicum* para los alumnos en un saber instrumental, cuando deberían concebirlo como un medio relevante para la construcción de su *saber hacer* pedagógico. Se precisan modelos integradores para mejorar la formación práctica de los alumnos que respondan a planteamientos holísticos y no lineales. Un planteamiento holístico e integrador del Practicum propiciaría que el estudiante, a medida que avanza en su proceso formativo, estableciera relaciones cognitivas y experienciales, interdisciplinares e intradisciplinares, a partir de sus prácticas y que éstas siendo crecientes, abiertas y creativas, conduzcan a una síntesis profesionalizadora en su saber, su saber hacer y su saber estar de los estudiantes. Sólo un *Practicum* bien desarrollado curricularmente e integrado en el conjunto del plan de estudios puede erigirse en eje vertebrador del currículum formativo de los futuros maestros/as. Un diagnóstico realista de la actual estructuración del *Practicum* en las titulaciones de Magisterio de las universidades españolas verifica su escasa formalización curricular, la frecuente incoherencia entre los modelos formativos subyacentes y las expresiones organizativas concretas, y su insuficiente integración en el proceso global de la carrera. El *Practicum* constituye, en muchas ocasiones, un segmento aislado e independiente, con una débil o nula vinculación con el resto de componentes curriculares (las otras materias, el resto de experiencias

formativas que se les ofrecen a los estudiantes, etc.). En el caso de los *Practicum* situados al final de la carrera esa desconexión resulta evidente, pero también se produce en ocasiones, aunque su desarrollo esté establecido a lo largo de los estudios.

5. El *Practicum* es el espacio curricular más adecuado para promover la profesionalización de los futuros maestros/as formando docentes expertos, autónomos, reflexivos, con capacidad de adecuarse a nuevos contextos, capaces de aprender de su propia práctica y cualificados para la investigación-acción en su aula. En definitiva, docentes competentes, que necesitan en consecuencia una relevante formación profesionalizadora a través del *Practicum*.

6. Se precisa una articulación más profunda entre conocimiento teórico y conocimiento práctico en la formación universitaria de los maestros/as, apostando por una nueva epistemología de la práctica**.** El *Practicum* y las prácticas escolares en la formación inicial de los maestros/as han de ser entendidas como la confluencia de teorías, saberes y hechos experimentales en que teoría y práctica confluyen en la acción y son a la vez generadoras de nuevo conocimiento. Mediante la práctica reflexiva del futuro maestro/a, el conocimiento teórico orienta y guía la práctica y el conocimiento práctico se transforma en teoría explícita de la práctica.

CAPÍTULO 3

EL APRENDIZAJE BASADO EN LA EXPERIENCIA

3.1. Aprendizaje *experiencial*

En este capítulo partimos de la base de que el *Practicum* constituye un elemento básico en los planes de estudios de Magisterio y que la formación práctica que aporta a los estudiantes actúa – o así debiera de ser en la práctica- como auténtico eje vertebrador de toda su formación universitaria. Muestra de ello es el peso curricular que ocupa el *Practicum* en el conjunto de los estudios de grado, así como su carácter de materia troncal y obligatoria.

Precisamente una de las características del aprendizaje que realizarán los estudiantes a través del *Practicum* es su dimensión *experiencial*, es decir, que su aprendizaje procede y se configura a partir de la experiencia personal que vive el estudiante al encontrarse en escenarios profesionales. El *aprendizaje experiencial*, es decir aquel que parte de la experiencia, implica la dimensión vivencial del alumno/a y en consecuencia es un aprendizaje que reforzado por la emotividad del aprendiz y que adquiere especial relevancia y significatividad en el conjunto de sus conocimiento.

Las actuales generaciones de estudiantes universitarios presentan una cierta dificultad para asimilar los conceptos abstractos, no están habituados a este tipo de contenidos y suelen reaccionar ante ellos con desmotivación y actitudes que en dificultan el aprendizaje. Las universidades en términos generales van abordando esta problemática y entre sus objetivos de mejora de la calidad de la Educación Superior buscan dotar de mayor contenido práctico y vivencial las disciplinas académicas y planes de estudio universitarios de las titulaciones. En las últimas décadas el *aprendizaje*

experiencial tiene relevancia en otros ámbitos y ha ampliado sus horizontes a la formación pre-universitaria y la post-universitaria.

Que la experiencia sea una fuente tan potente de aprendizaje que no sea necesario planificar – así piensan algunos- para que dé sus frutos, no puede confundirse con que no se lleve a cabo la planificación de la experiencia para aprender de ella. Es más, si se persigue propositivamente una meta formativa, no se puede dejar al aprendiz o al practicante expuesto a su propio aprovechamiento de la experiencia. No es una cuestión de desconfianza, sino de establecer garantías que permitan hacer de las prácticas escolares una experiencia educativa.

También debemos considerar la función de la experiencia en el proceso formativo de nuestros alumnos desde la perspectiva del desarrollo personal, es decir como fuente de autoconocimiento por parte del estudiante. Se trata de una estrategia natural y habitual para el desarrollo metacognitivo[38] de los alumnos durante su formación inicial en la universidad, que les permite conocerse mejor a sí mismos a través de su vivencia en escenarios profesionales. Podríamos sintetizar esta breve reflexión afirmando que el *aprendizaje experiencial* facilita a los estudiantes universitarios el desarrollo de la competencia metacognitiva.

Todo ello nos remite necesariamente al *aprendizaje experiencial* como marco teórico y conceptual del tema de estudio que nos ocupa.

3.1.1. Aprendizaje experiencial y reflexión

La indagación conceptual del *aprendizaje experiencial* conduce necesariamente al estudio sobre cuáles son sus fundamentos doctrinales y a preguntarse por los referentes teóricos que lo explican y justifican. Dicha perspectiva teórica contribuye a una mayor comprensión de este tipo de aprendizaje y, a su vez, esta profundización facilita una aplicación más

[38] En esta introducción podemos interpretarlo simplemente como autoconocimiento del propio estudiante. En las páginas siguientes la metacognición se tratará con mayor detalle.

rica en la formación inicial de los maestros/as, especialmente en el *Practicum.* Sin duda la comprensión más profunda de la dimensión didáctica de la experiencia nos interesa particularmente puesto que esta investigación – enmarcada en un paradigma de corte cualitativo- , pretende ahondar en el objeto de estudio y a partir de ese conocimiento, elaborar una propuesta concreta orientada a la mejora de la formación inicial de los maestros[39]. Se trata, en definitiva, de llegar a proponer y experimentar una metodología formativa de *aprendizaje experiencial* y reflexivo para futuros maestros partiendo de las reflexiones teóricas que la sustentan.

Aunque parezca algo paradójico parece oportuno y pertinente realizar un esfuerzo para teorizar sobre los aspectos que afectan a la experiencia, a la práctica y al Practicum de nuestros alumnos/as. Y la razón está en que que la docencia universitaria continúa careciendo de claridad en cuanto al fundamento teórico del *aprendizaje experiencial* y, como consecuencia, éste se trata y gestiona de forma intuitiva y arbitraria. Puede afirmarse que los docentes no siempre conocemos los motivos de por que en ocasiones la experiencia enseña con fuerza a alumnos concretos y en otras no actúa didácticamente cómo habíamos planificado. Un mayor conocimiento de las bases teóricas del *aprendizaje experiencial* posibilitará entender mejor lo que sucede a nuestros estudiantes en esa situación didáctica y qué condiciones deben darse para que se produzca ese aprendizaje. En esa medida los profesores universitarios seremos capaces de optimizar el potencial formativo de la experiencia y desarrollar todas las posibilidades que ésta presenta en la formación de los alumnos logrando, de este modo, que articulen mejor su conocimiento teórico y conocimiento práctico.

[39] En los capítulos siguientes se elabora una propuesta innovadora de Práctica Reflexiva - Método R^5-, se expone su experimentación en la formación inicial de maestros/as de la Universitat Internacional de Catalunya, en Barcelona (España) y se evalúan los resultados de su implementación.

En este contexto pedagógico se entiende que teorizar es tratar de ordenar, disciplinar, y a la vez, dar sentido al conjunto de operaciones y procesos puesto en marcha en el Practicum, y ser capaces de sistematizar el proceso de cómo se aprende de la experiencia y de la práctica.

Existe otro motivo, aunque de orden secundario, para fundamentar y formalizar los procesos del aprendizaje experiencial: fácilmente la vivencia y las experiencias de nuestros alumnos practicantes puede conllevar efectos de fascinación, fenómenos de identificación y de proyección, o de una "estupefacción narcisista" (Imbert, 1994) que les deja maravillados o, en caso negativo, desmotivados. En este sentido Perrenoud (2004) expone precisamente que el arte [40] consiste en partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del lamento o la simpatía recíproca para construir conceptos y saber a partir de situaciones de prácticas relacionadas. Y propone partir de la práctica y de la experiencia, sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar.

En este planteamiento pedagógico subyace un enfoque constructivista del aprendizaje[41] que propone a los alumnos practicantes recorrer un itinerario didáctico inductivo en su formación cuando partiendo de sus experiencias y prácticas construyen nuevos saberes y aprenden a transferir sus conocimientos a nuevos contextos, realizando un *aprendizaje significativo* (Ausubel).

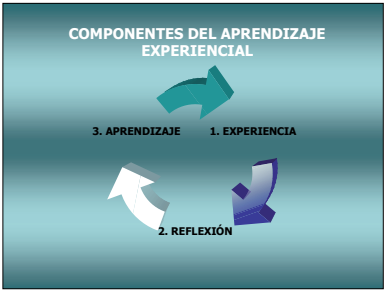
Tras estas consideraciones preliminares nos disponemos a abordar el concepto de *aprendizaje experiencial* entendiendo que es el aprendizaje que se desarrolla en situación de trabajo, por contraposición a los aprendizajes que se producen en las instituciones educativas. Es decir, se

[40] En ese contexto Philippe Perrenoud se refiere al arte en sentido figurado como arte docente o arte de enseñar.

[41] La teoría constructivista de la enseñanza-aprendizaje recopila las aportaciones de diferentes autores y entiende el proceso del aprendizaje como una *construcción* subjetiva y personal por parte del aprendiz. Los principales elementos del constructivismo son aportaciones de Ausubel, Vigotsky, etc. Me limito sólo a citar dicha teoría puesto que queda fuera del objeto de mi investigación.

lleva a cabo sin intermediarios, directamente en contacto con el entorno. Siguiendo a Kolb (1989), podemos definir el *aprendizaje experiencial* como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana.

Aunque pudiera parecer que el eje básico sobre el que se asienta el *aprendizaje experiencial* es la acción, como si se tratara de "aprender haciendo"[42], la palabra clave, apunta Zabalza (2003) no es la acción sino la "reflexión". En este mismo sentido Gibbs y Rust (1997) señalan que el aprendizaje puede ser descrito como el resultado de la reflexión sobre la experiencia que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Esta acción lleva por su parte a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión de forma que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral. Por esta razón resultan en la práctica inseparables las nociones de *aprendizaje experiencial* (que parte de la experiencia) y el aprendizaje reflexivo (que requiere reflexión).Para que pueda darse el *aprendizaje experiencial* se precisan estos tres elementos básicos interactuando entre sí: experiencia, reflexión y aprendizaje



Componentes del aprendizaje experiencial

[42] *Learning by doing* es exactamente la expresión acuñada por Dewey elemento básico de las llamadas pedagogías activas contemporáneas.

Desde este prisma, la formación por tanto se apoya en la práctica y su eje central lo constituye un aprendizaje que parte de la experiencia y la práctica y se lleva a cabo a través de la reflexión sobre aquellas. En el núcleo del concepto didáctico del aprendizaje reflexivo se considera necesario no solamente que se integren las experiencias en el conjunto de conocimientos sino que además se reflexiones sobre alternativas de actuación.

Es importante resaltar, en este punto que, aunque la experiencia es un elemento clave, en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. Precisamente cuando el aprendiz actúa en este proceso didáctico como un participante activo, realizador, comprometido con su propio aprendizaje y mantiene una interacción continua entre la acción y la reflexión, es cuando podemos hablar propiamente de aprendizaje experiencial. Este aprendizaje puede ser promovido bien a través de la reflexión sobre experiencias pasadas bien a través de experiencias planeadas con esa finalidad. En esas ocasiones la reflexividad de cada aprendiz puede llegar a contener momentos de creación que bien orientados pueden ser constructivos y transformadores (Barnett, 1997). De esta manera podemos plantear que la reflexión es aplicar o proyectar la mente y su función intelectual sobre la experiencia. Sin embargo, el *aprendizaje experiencial* es algo más que la simple transferencia de conocimientos teóricos a la práctica. La experiencia práctica incorpora componentes básicos del aprendizaje como el elemento creativo, la presencia física y la actuación personal del que aprende. Precisamente el aprendiz se implica plenamente con toda la riqueza de sus múltiples dimensiones, física, moral, emocional, socio-cultural, etc.

En algunos contextos pensar y reflexionar se utilizan como expresiones unívocas, sin embargo en el contexto pedagógico podemos diferenciar una de otra observando que la reflexión señala un cierto distanciamiento. El diccionario Casares (1982) define el significado figurado de reflexionar

como "considerar nueva y detenidamente una cosa"[43]. En ciencias humanas la distinción entre pensar y reflexionar es poco evidente, ya que no hay solución de continuidad entre el pensamiento más próximo a la acción, el que la guía y la reflexión más distanciada. La mera sucesión de ideas o sugerencias constituye el pensamiento, pero no el pensamiento reflexivo que requiere de un orden y sistematización dirigidos a una conclusión aceptable. Sólo cuando esa sucesión de ideas está controlada de tal manera que se estructura como secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, sólo entonces estamos en presencia del pensamiento reflexivo. Dewey, resume esta idea utilizando esta imagen: "fijar la mente en un tema se asemeja a mantener un barco en su ruta, pues implica un cambio constante de posición junto con cierta unidad de dirección. El pensamiento reflexivo es coherente y ordenado" (Dewey, 1989: 57).

La reflexión constituye una operación o facultad de la mente humana que permite a la persona un conocimiento de sí misma y de sus acciones y que examina las ideas e impactos recibidos a través de los sentidos y la percepción. La reflexión es por tanto el proceso de estructuración de las distintas percepciones que se tienen a lo largo de la vida y en momentos específicos del actuar humano. Sin embargo, la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. Así puntualiza Pérez Gómez:

> "La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede

[43] La primera acepción procede del verbo reflejar, es decir "hacer retroceder o cambiar de dirección la luz […] mediante el choque con una superficie adecuada como un espejo".

> considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento *puro*, es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital".
>
> (Pérez Gómez, 1987: 97)

Como afirman Killion y Todnem (1991), la reflexión es un don que nos damos a nosotros mismos, algo que abordamos con rigor y con un propósito definido, de una manera formal, para revelar la sabiduría insita en nuestra experiencia. A través de la reflexión desarrollamos teorías del contexto específico que favorecen la propia comprensión de nuestro trabajo y generan conocimiento.

En este sentido puede plantearse la reflexión no sólo como una disposición de la persona sino más bien como una operación mental consistente en un conjunto de procesos mentales orientados al conocimiento analítico mediante los cuales la persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal. Simultáneamente la reflexión promueve la experimentación *in situ* y desencadena nuevas verificaciones y la comprensión provisional de las acciones realizadas.

Precisamente por la relevancia que presenta la reflexión en el proceso del *aprendizaje experiencial* parece pertinente transcribir una cita extensa de Kemmis (1985) sobre la naturaleza del proceso reflexivo.

> "La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos, comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)… Podríamos resumir la naturaleza de la reflexión de la siguiente forma:

1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en las que nos encontramos.

2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.

3. La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.

4. La reflexión no es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados; sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.

5. La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social".

(Kemmis, 1985:148-149)

Según este autor la reflexión es considerada como un proceso de transformación de la propia experiencia acumulada, a través de nuestra historia, en determinados pensamientos, compromisos y acciones que se ve afectada por nuestra tarea diaria, utilizando determinadas estrategias como la comunicación, la toma de decisiones y la acción. Dewey fue uno de los primeros en aportar las primeras y más significativas ideas sobre la actividad práctica y sobre la reflexión práctica. Dewey al determinar las características de la reflexión, apunta que ésta transforma la práctica diaria –que en muchos casos pueden ser rutinaria o intuitiva – en acción inteligente y responsable.

También podemos afirmar que la reflexión no se reduce solamente a pensamiento o a actividad mental sino que constituye una buena práctica de los profesionales interesados por la investigación y con inquietudes positivas hacia el cambio, abiertos; profesionales que analizan e interpretan situaciones en las que están inmersos y en las que actúan para mejorarlas en su contexto real, no teórico.

Al hilo de algunas consideraciones pertinentes, Sanjurjo (2002) entiende el proceso reflexivo como aquel que posibilita la concienciación de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, sobre lo que se piensa; es decir, argumentar, buscar explicaciones y relaciones. Precisamente este autor pone de manifiesto la dimensión metacognitiva de la reflexión. La *metacognición*[44] (Flavell,1976) es aquella reflexión que se centra en los propios procesos mentales del que aprende o del que enseña y, toma conciencia de ellos, reorienta y autorregula los respectivos procesos realizados. En el contexto didáctico se utiliza la expresión *metacognición* para referirse al autoconocimiento sobre los propios procesos mentales que tiene el que aprende o el que enseña. La reflexión se convierte en un proceso metacognitivo, en una estrategia metodológica compleja (Porlán, 1998), a través del cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos, los analizamos, los depuramos críticamente y, a través de ellos, nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento *experiencial* y de nuestra práctica cotidiana.

Esta perspectiva metacognitiva de la reflexión manifiesta la estrecha relación existente entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, entre reflexión y cambio. Todo cambio que pretenda una mejora exige un

[44] Las primeras aproximaciones a este concepto podemos encontrarlas en los trabajos de Flavell, quien define la metacognición como "el conocimiento que uno tiene de sus propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos" (Flavell, 1976:232). En este sentido, la metacognición se refiere al conocimiento que las personas adquirimos en relación con la propia actividad cognitiva. Más específicamente el conocimiento metacognitivo comprende el conocimiento de las propias capacidades, habilidades y experiencias en la realización de las diversas tareas que suponen algún tipo de actividad cognitiva. Por otra parte la metacognición se asimila a los procesos de control o autorregulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando realizamos una tarea. Por tanto la metacognición puede enfocarse de dos modos: como conocimiento y como control de la propia actividad cognitiva.

proceso previo de reflexión. Precisamente la tarea educativa práctica impele constantemente al maestro o profesor a realizar cambios en la orientación de su actividad docente, le lleva a innovar en la búsqueda y la aplicación de alternativas estratégicas para el aprendizaje de cada uno de sus alumnos/as. La dimensión *profesionalizadora* de la formación universitaria comporta abordar la capacidad reflexiva de los estudiantes ya que no es posible ser un buen profesional de la educación sin una permanente reflexión a partir de la práctica. Precisamos, en consecuencia, que los maestros/as aprendan en la Universidad a ser reflexivos, que finalicen sus estudios habituados a realizar ese ejercicio imprescindible en la profesión docente y a través de esta práctica, iniciada metodológicamente en el periodo de su formación universitaria, mejorar su preparación para la intervención educativa y pedagógica en su futura aula escolar. Si la capacidad de reflexión es un aspecto básico de la formación docente, ésta ha de abordarse también desde los planes de estudio del título de grado de maestro y llegar a formalizar el modo de incidir en su formación para la reflexión. Para promover la reflexión en las aulas universitarias Domingo (2009) [45] plantea diez propuestas docentes:

1. Facilitar situaciones de aprendizaje
2. Apertura a los contextos del aprendizaje
3. Transparencia disciplinar del profesor
4. Transferencia de la responsabilidad al alumno/a
5. Complicidad didáctica con el/la estudiantes
6. Conexiones emocionales positivas en el aula
7. Diálogo reflexivo como método didáctico
8. Perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar
9. Enfoque holístico del aprendizaje
10. Estrategias de trabajo reflexivo

[45] Esta es sólo una enumeración sucinta pero su contenido ha sido publicado y su referencia bibliográfica completa está incluida en la bibliografía final.

Para completar estas consideraciones acerca de la reflexión es obligado añadir la idea de que la reflexión, además, actúa en la persona del docente como una fuente de continuo desarrollo personal y profesional y fomenta el espíritu indagador e investigador. Y, en último término, hay que destacar la dimensión social que se atribuye a la reflexión como una actividad en la que pueden participar todos los implicados en el proceso formativo. La meta de la reflexión, tal como antes se ha expuesto, es mejorar la práctica a través de la explicación de los fenómenos que ocurren. Además según Ebbut (1985), la investigación depende de la acumulación progresiva de conocimiento a través de la colaboración lo que indica que la reflexión no es solitaria.

No podemos afirmar que la reflexión sea un proceso mecánico ya que su especificidad reside en la continua construcción y creación de nuevos planteamientos. Como afirma Yinger, "el pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria, sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos" (1986: 275).

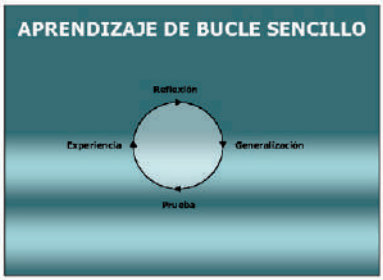
3.1.2. Aprendizaje de bucle sencillo y bucle doble

El aprendizaje – también estudiado ampliamente en el ámbito de las organizaciones en general – ha sido conceptualizado por Ch. Argyris (1992) que establece su conocida distinción entre el aprendizaje de bucle sencillo *(single-loop learning)* y el bucle de aprendizaje doble *(double-loop learning*). Estos dos tipos de aprendizaje también han sido estudiados por los cibernéticos, que distinguen entre el *aprendizaje de un proceso* y el *aprendizaje de un aprendizaje* (Morgan, 1990:75). Los sistemas de cibernética simple, sólo son capaces de detectar y corregir errores desde

normas predeterminadas, pero no son capaces de detectar lo apropiado de lo que se está haciendo. En cambio los sistemas cibernéticos más complejos como el cerebro o los ordenadores modernos sí tienen esa capacidad.

Podemos afirmar que en general el aprendizaje es un cambio en el comportamiento producido por un desajuste entre los resultados previstos y los resultados actuales de una acción, y tal desajuste se rectifica. Pero pueden producirse dos tipos de cambios de distinto orden, y los distinguimos con las expresiones de aprendizaje de bucle sencillo o aprendizaje de doble bucle.

El "aprendizaje de bucle sencillo" (Kolb,1984) produce un cambio estrictamente instrumental y mecánico y puede alterar las estrategias, a veces sobre la base de la experiencia, pero mantiene intactos los valores de una teoría y sus premisas. Sin embargo el "aprendizaje de doble bucle", al cuestionar las premisas y lo dado de los sistemas, tiene la posibilidad de amenazar los valores subyacentes rompiendo sus paradigmas. Argyris y Schön reconocieron que el origen de la idea estaba en los conceptos relativos a la retroalimentación de la ingeniería del control. En las últimas décadas estos planteamientos procedentes de otras ciencias han sido desarrollados y aplicados a los procesos educativos por la pedagogía sistémica.

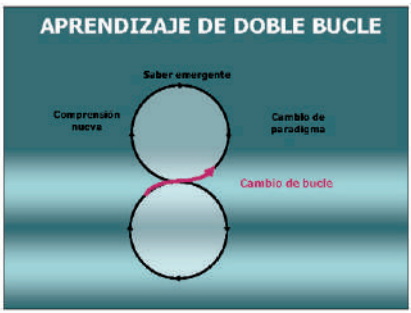


Proceso del aprendizaje de bucle sencillo (Argyris, 1992)

La descripción gráfica que Kolb (1984) hace que el conocido diagrama incluya el concepto de aprendizaje eficaz de bucle sencillo, en el que los objetivos se fijan de acuerdo con la teoría, se emprende la acción y, basándose en esta experiencia, se elabora una nueva acción o plan. En este proceso que ilustra la figura el error o la necesidad de cambio se corrigen y se aborda, puesto que su estructura es circular y las nuevas alternativas recaen sobre el punto de partida inicial del proceso. Este proceso de bucle sencillo puede modificar el plan de acción (la elección) pero no las premisas (la estructura) del comportamiento. Para el aprendizaje cotidiano el bucle sencillo es efectivo y produce en quien aprende confianza en sí mismo y un nivel de competencia en el aprendiz. Este proceso es, en cierto modo abierto, pero su apertura tiene unos límites marcados

En la siguiente figura se muestra el proceso del aprendizaje que denominamos de doble bucle. El funcionamiento cotidiano del aprendizaje está gráficamente presentado en el círculo inferior. Cuando se cuestiona el paradigma o el contexto, es decir las premisas subyacentes, el aprendiz, el que aprende, sale de la órbita del círculo inferior y comienza a desplazarse por el círculo superior y produciéndose un aprendizaje de doble bucle que permite al aprendiz regresar al bucle sencillo cuando lo precise por ejemplo para verificar o comprobar una nueva teoría sin emplear casi tiempo en ello. En la figura, la flecha gruesa, que se sitúa en ambos círculos a la vez, señala el punto de reflexión en el que el aprendiz está afectado de una cierta disonancia o conflicto cognitivo y toma conciencia de la duda respecto al paradigma vigente, y éste, movido por una cierta perturbación intelectual, va en busca de respuestas de otro orden. De alguna manera este tipo de aprendizaje transgrede los límites de lo aceptado hasta el momento y está en condiciones de generar nuevo saberes o de recodificar conocimientos de forma distinta o bajo otros paradigmas.

Así como la órbita de bucle sencillo es contenida y puede atravesarse en un programa normal de estudio logrando la comprensión de determinada disciplina o materia en cuestión, la órbita del doble bucle ofrece el potencial para el cambio de paradigma por el diálogo reflexivo entre el saber, el propio yo, los valores y la intención emergente al actuar.



Proceso del aprendizaje de doble bucle
(Adaptada de P.Hawkins, 1997)[46]

En la educación y la formación de nuestros alumnos concedemos valor a ambos tipos de aprendizaje, aunque sostenemos que los alumnos suelen moverse habitualmente en el primer nivel de aprendizaje durante su formación inicial universitaria, mientras que los que adquieren una mayor maduración intelectual y crítica - o los alumnos de programas de postgrado- se sitúan en el aprendizaje de doble bucle, incorporando la reflexión crítica.

En cuanto a los dos tipos de aprendizaje comentados, hay que apuntar que es necesario mantener cierto equilibrio y contención para no situarse siempre en ese doble bucle que podría llevar a un efecto desestabilizador del aprendiz originado por la sensación del caos provisional que vive el estudiante en la fase transformadora y que resulta inquietante. Los dos tipos

[46] La figura que utilizamos está adaptada de la que utilizó P.Hawkins en 1997 en una comunicación privada y que aportan A. Brockbank y I. McGill en la obra citada anteriormente.

de aprendizaje han de complementarse y el de doble bucle se hará sentir en el aprendiz como una explosión ocasional de actividad intelectiva.

Así mismo hay que decir que el desplazamiento del aprendiz hacia el círculo de doble bucle es necesariamente personal e intransferible puesto que es el estudiante el que ha de vivenciar esa disonancia cognitiva y ese cuestionamiento de premisas. Ese proceso de aprendizaje reflexivo y ya creativo ha de guiarlo el propio alumno y moverse en esos territorios de lo desconocido de forma libre y voluntaria. Los docentes pueden propiciar y favorecer que sus alumnos cambien de bucle, pero ese aprendizaje de doble bucle solamente puede alcanzarlo el alumno por sí mismo.

Como docentes universitarios y por tanto formadores nos interesa indagar e interrogarnos sobre qué se precisa para lograr que nuestros alumnos puedan salir de la órbita sencilla y entrar en la estimulante y arriesgada órbita del aprendizaje de doble bucle. La imagen del movimiento entre órbitas nos lleva a indagar sobre cuál es el motor que mueve al alumno y lo conduce a ese territorio intelectual del pensamiento reflexivo, crítico y creativo. Barnett nos ofrece esta respuesta usando una analogía: "Con frecuencia, cuando se produce el aprendizaje de doble bucle, éste ocurre de repente y requiere una *energía* precisa para participar en el debate crítico […], pues bien, esa energía crítica ha de tener tras ella una fuente de potencia. ¿Dónde está el origen de esta energía?. Las pruebas indican (Hillman, 1997) que la emoción es la fuente de energía humana" (Barnett, 1997:171-172).

3.1.3. Emotividad y aprendizaje reflexivo

A pesar de los dilemas que indagan sobre la naturaleza y función de la motivación en el aprendizaje, está universalmente aceptado en la ciencia pedagógica la estrecha correlación entre la dimensión emocional del ser humano y su capacidad de aprender en una circunstancia determinada. La psicología cognitiva ha aportado numerosos estudios empíricos al respecto

que consolidan esta afirmación y que la práctica didáctica también nos confirma plenamente. Por ello podemos afirmar categóricamente que la participación de la emotividad humana en los procesos de aprendizaje es real y elevada.

Sin embargo, en palabras de Pozo,

> "La investigación educativa sigue indagando en una cuestión concreta al respecto: la dificultad de entender la bidireccionalidad entre motivación y aprendizaje. ¿Los alumnos no aprenden porque no están motivados o no están motivados porque no aprenden? […] la motivación parece seguir asociándose por parte de un número elevado de profesores con factores afectivos y emocionales y no tanto cognitivos."
>
> (Pozo y otros, 2006:181)

También refuerza este dilema los resultados de un estudio experimental[47] realizado por estos mismos autores cuyos resultados ponen de manifiesto que la motivación se entiende como un estado, una condición previa al aprendizaje, y no como un proceso que se construye en la medida en la que el estudiante se siente capaz de aprender y ello lo motiva para el esfuerzo que, sin duda, supone construir nuevos conocimientos.

En este momento de nuestro estudio nos interesa realizar un breve acercamiento al significado del término emoción que, etimológicamente significa "el impulso que induce la acción" y que muestra quizás su acepción más material. Giddens afirma "que la emoción y la motivación están intrínsecamente conectadas. El aprendiz extrae la energía de su ser emocional, dando lugar a expresiones como pasión por aprender, hambre de verdad, sed de saber, que reconocen que la trayectoria del doble bucle puede alcanzarse en un recorrido de proyectil impulsado por la energía emocional." (Giddens 1995:201). Los casos de adultos que desarrollan un

[47] Este estudio pretendía averiguar porque determinados alumnos que mostraban dificultades de aprendizaje en las materias obligatorias podían sentirse interesados en otro tipo de actividades complementarias. En la pág. 181 y 182 del libro, que se referencia en la bibliografía, pueden consultarse con más detalles los resultados. Se expone sólo alguna conclusión final puesto que se desmarca de tema de estudio e investigación, pero se menciona para introducir una breve explicación acerca del potencial motivador de las emociones.

pensamiento crítico gracias a incidentes que lo disparan, refuerza la idea de que las emociones fuertes estimulan el aprendizaje de doble bucle. (Brookfield, 1987).

Sin embargo, en el ambiente académico universitario la emoción apenas ha tenido entrada y raramente ha sido reconocida ni valorada relacionada con el conocimiento. El mundo universitario, que ha sublimado la mente y el intelecto, han percibido tradicionalmente las emociones y los sentimientos como elementos no fiables, irracionales, de orden casi corporal, por lo que han sido tratados por los propios docentes y alumnos como elementos desechables. Esta tradición ha traído como consecuencia una cierta resistencia a integrar las emociones en los procesos cognitivos en la Educación Superior puesto que los alumnos y sus profesores han sido entrenados para ignorarlas y desconfiar de ellas.

Esta cita de McGil y Brockbank nos exhorta hacia ese avance imprescindible en la enseñanza universitaria:

> "Necesitaremos a quienes se sientan cómodos y que estén dispuestos a correr el riesgo de encontrarse a veces incómodos con la emoción para manejar el pulso volátil y asegurar que la energía se mantenga contenida en beneficio del aprendizaje. La comprensión de la emoción humana y de las interacciones emocionales de las personas será necesaria para apoyar al aprendiz que opte por entrar en la "órbita" del aprendizaje de doble bucle.
> Las cualidades que necesitan los profesores de la enseñanza superior para apoyar el potencial de doble bucle, incluyendo la inteligencia emocional, son las de facilitador. Hemos dicho que la Universidad no ha valorado tales cualidades, pero muchos universitarios las han adquirido y las utilizan a menudo en su práctica profesional, a consecuencia de la influencia de Carl Rogers."
>
> (Brockbank y McGill, 2002: 62)

Carl Rogers[48] introdujo la atención y cuidado de la dimensión psicológica en relaciones humanas y las puso como condiciones básicas del

[48] Carl Ramsom Rogers (Illinois, 1902–1987), influyente psicólogo estadounidense es el máximo exponente de la *psicología humanista* junto a Abraham Maslow. Procedía profesionalmente de la psicología clínica, pero sus aportaciones se aplican a todas las

aprendizaje entendido como interrelación didáctica. El fue un gran defensor de la autonomía del cliente – en nuestro caso, el estudiante – acuñando la pedagogía de la *no directividad* y situando al profesor, maestro, experto como un *facilitador* o guía de los procesos autónomos del conocimiento y la maduración personal. Rogers ha influido muy notablemente en la educación del siglo XX y ha prestado una especial atención a la psicología personal del aprendiz. Así expresaba él la finalidad de la educación:

> "Para sobrevivir en un ambiente continuamente cambiante [el objetivo de la educación]… es la facilitación del cambio y del aprendizaje. Y ¿cuáles son las condiciones necesarias y suficientes del aprendizaje? El aprendizaje es: auto-iniciado, significativo, experiencial, de toda la persona, un procedimiento centrado en la persona. La facilitación del aprendizaje significativo se basa en […] cualidades que existen en la relación personal entre el facilitador y el aprendiz."
>
> (Rogers, 1983:121).

El autor señala tres cualidades personales que requieren un alto grado de inteligencia emocional y contribuyen directamente a la facilitación del aprendizaje: la autenticidad, la aceptación y confianza del aprendiz y la empatía:

a) La autenticidad entendida como desenvoltura, disposición para ser persona, para ser y vivir los sentimientos y disposición a expresarlos.

b) La aceptación y confianza del aprendiz como creencia de que la otra persona es digna de confianza.

c) La empatía entendida como comprensión empática entre los interlocutores que no sólo es interna sino que se comunica y se hace explicita.

---

interrelaciones humanas, así como a las relaciones educativas y didácticas. La terapia *rogeriana* contrasta con las perspectivas psicológicas freudianas y las sociales de Alfred Adler y de Albert Bandura, por el uso preferente de la empatía para lograr el proceso de comunicación entre el cliente y el terapeuta o, por extensión, entre un ser humano y otro.

De este modo Rogers plantea la facilitación en los procesos de aprendizaje por medio de técnicas tan básicas como la revelación personal, la escucha atenta y la respuesta, así como los factores no verbales. Existen otras técnicas algo más elaboradas como el cuestionamiento, la indagación, la inmediación, la confrontación, la retro-información el desafío congruente, la disonancia cognitiva, etc. Con estas técnicas el alumno se acerca más al diálogo reflexivo y al aprendizaje crítico de doble bucle.

3.2. Postulados de aprendizaje experiencial

Aunque partimos de que el aprendizaje experiencial y sus orígenes son tan antiguos como la existencia misma del ser humano sobre la tierra, parece oportuno hacer una breve sistematización de sus actuales postulados. Según Warner y Mc Gill (1989) su relevancia se manifiesta en cuatro escenarios distintos:

1. Aprendizaje experiencial vinculado a evaluación y acreditación provenientes de la vida y el trabajo.

Desde este enfoque abierto a la experiencia, como realidad cotidiana e informal, se le reconoce su incidencia formativa y se considera que contribuye al desarrollo de actividades propias de la profesión y puede acreditar la adquisición de competencias adquiridas al margen de los procesos formales de enseñanza o formación.

2. Aprendizaje experiencial como propuesta curricular en la formación post-escolar.

Precisamente en este enfoque subyace una consideración de los aspectos psicopedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca motivar al alumno mediante la experiencia y dar fuerza vivencial a los contenidos del aprendizaje. La implementación de este tipo de aprendizaje ayuda a promover la innovación educativa con cambios de estructura, objetivos, metodologías y propuestas curriculares. Las innovaciones que se

están realizando actualmente en el ámbito de la formación universitaria responden a este segundo enfoque.

3. Aprendizaje experiencial como elemento activador de la conciencia de grupo.

Reflexionar sobre la propia experiencia grupal - no individual - constituye el principal medio para hacerse consciente de ella y poder mantener una distancia crítica respecto a ésta. Este enfoque es el que se está aplicando en algunos programas innovadores de formación permanente de docentes.

4. Aprendizaje experiencial vinculado al desarrollo y mejora personal.

El análisis de la propia experiencia personal sirve, en este caso, para iluminar ante sí mismo los aspectos desconocidos o menos visibles de uno. Desde esta perspectiva el aprendizaje a partir de la experiencia se transforma en una herramienta estratégica para el desarrollo personal y grupal. En la actualidad para expresar ese conocimiento de uno mismo se suele utilizar la expresión "metacognición" o "competencia metacognitiva" y constituye un aspecto esencial del los procesos centrados en el "aprender a aprender"[49]. Se propicia que los sujetos se hagan conscientes de cómo actúan (cómo se relacionan, cómo aprenden, cómo valoran, cómo planifican, cómo resuelven las dificultades, etc.) y que esa visión de sí mismos actúe como referente para su propia mejora.

Por todo ello, Zabalza (2003) concluye que el aprendizaje experiencial a través de sus dos ejes estructurales – la acción y la reflexión – se erige en una plataforma conceptual que impregna de sentido y proyección muchos aspectos del aprendizaje y la formación. Y todo ello se nos presenta,

[49] En el ámbito educativo esta breve y fácil expresión se utiliza para expresar de forma coloquial la opción pedagógica que centra la didáctica más en los procesos que en los resultados del aprendizaje.

especialmente válido como fundamento y referente doctrinal a las propuestas del *Practicum*.

3.3. Pedagogía de la Alternancia y sistema dual

En este punto del estudio considero oportuno traer a consideración la llamada *Pedagogía de la alternancia* que plantea el aprendizaje experiencial como el nudo gordiano de la formación personal. El aprendizaje basado en la alternancia, a pesar de existir desde antiguo, y nacido en el contexto rural agrario, cuenta con una formalización y desarrollo teórico escaso, reciente e inacabado. Actualmente se trabaja en ello como objeto de investigación y de experimentación en la formación universitaria de algunos países. Se trata de aquel aprendizaje basado en la alternancia entre trabajo-aula o trabajo-estudio. La alternancia, es ese *ir y venir* del entorno profesional al aula, es una modalidad de *aprendizaje experiencial* que facilita que el estudiante reflexione sobre su práctica profesional.

Puig (2006) ha realizado un estudio exhaustivo del desarrollo de la formación basada en la combinación simultánea de estudio y trabajo y apunta a que actualmente existe una creciente proliferación en Europa y América de aplicaciones de la Alternancia (Gimonet, 1984) como metodología educativa[50]. Partiendo de las ideas desarrolladas por Jean-Claude Gimonet podemos afirmar que la formación por alternancia no se reduce a un sistema de simples relaciones binarias como teoría-práctica, escuela-empresa, trabajo profesional-formación académica, formación-empleo, etc. No se trata de una opción estrictamente metodológica, sino más bien de una opción pedagógica profunda y compleja que puede incluso orientar un sistema educativo.

[50] Cfr. GIMONET, J.C. (1998) "L'alternance en formation: méthode pédagogic ou nouveau système educatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales", en DEMOL, J.N.; PILON, J.M. 1998. *Alternance, dévelopement personnel et local*. L'Harmattan: Paris. 51-66.

Aunque se conocen antecedentes de esta pedagogía en algunos oficios medievales (constructores de catedrales y de grandes monumentos), en los dos últimos siglos han aparecido otras formas nuevas de aplicación de la Alternancia, promoviendo una formación teórico-práctica basada en alternar los centros de estudio y los centros de trabajo. Esta opción, adaptada a distintos contextos, ha dado lugar a modelos de alternancia variados como el *sistema dual* en Alemania, las escuelas populares - las que alternan estudio y trabajo - en Dinamarca, o lo que algunos llaman el sistema *sándwich* para la formación profesional en Inglaterra. Aunque son formas diversas, en sus planteamientos subyace una pedagogía de la Alternancia. En España, destaca el grupo CIFO[51] que está desarrollando una considerable investigación y avances sobre la relación formación-trabajo y aportando experiencias y resultados sobre cómo integrar mejor conocimientos experienciales y prácticas en la formación (Tejada, 2005).

El concepto de alternancia en esta pedagogía puede entenderse de distintos modos. Girod d'Ain (1974) distingue la alternancia externa de la interna. La primera consistiría en acercar al mundo intelectual a aquellos jóvenes o adultos que tienen una experiencia de trabajo, organizando cursos nocturnos, enseñanza a distancia, o facilitando su acceso a la Universidad. Sin embargo, la alternancia interna plantea lo contrario: introducir periodos obligatorios de trabajo durante la formación académica, como pasantías, prácticas en empresa, *stages*. Este último sistema es el que más se aplica en algunos estudios, en Estados Unidos y en Europa.

La reflexión sobre la alternancia que aporta Malglaive (1979) presenta para nuestro estudio mayor interés; es más completa y se centra en la *formación de los formadores*. Describe tres clases distintas de alternancia:

[51] Sus siglas significan Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional y se trata de un grupo de investigación muy activo de la Universidad Autónoma de Barcelona.

1. Alternancia falsa: equivale a la citada alternancia interna, que consiste en establecer unos espacios libres durante los periodos de formación, sin establecer ninguna relación entre formación académica y actividades prácticas.

2. Alternancia aproximada: es un modelo más elaborado donde se establece una organización didáctica que enlaza con coherencia los episodios de formación y de actividad. Para ello se facilitan instrumentos metodológicos y conceptuales de observación y análisis de la realidad que aportarán datos para su estudio teórico en el aula. En este modelo de alternancia no se proporciona a los alumnos medios de actuación o de intervención sobre la realidad; ésta es sólo objeto de observación y análisis.

3. Alternancia real: es aquella que pretende una formación teórica y práctica global y holística que permite al aprendiz o alumno construir su propio proyecto pedagógico, ponerlo en práctica y efectuar un análisis reflexivo sobre el mismo. La diferencia fundamental de este modelo en relación con el anterior es la profundidad de la implicación personal e institucional y el nivel de desarrollo que promueve en la persona que está formándose.

Otro autor que ha estudiado y realizado investigaciones concretas sobre la alternancia es Bourgeon (1979). Éste concluye que existen tres modalidades de alternancia parecidas a las descritas por Malglaive, pero que van desde un modelo de aplicación simple a modelos cada vez más complejos.

1. La alternancia yuxtapositiva: consiste en intercalar periodos diferentes de trabajo y estudio sin ninguna relación aparente entre ellos. Puede tratarse de un estudiante que trabaja o de un trabajador que estudia, según cual sea la actividad dominante y la secundaria produciéndose una disyunción institucional y didáctica entre las dos actividades.

2. La alternancia asociativa: consiste básicamente en unir la formación profesional a la formación general de la persona. Las instituciones que la imparten pretenden organizar en una única formación las actividades teóricas y prácticas dentro un mismo programa formativo. Habitualmente se trata de una simple adición de estudios y actividades profesionales, con poca o ninguna interacción ni transversalidad entre ambos elementos.

3. La alternancia copulativa: se trata de una compenetración efectiva entre los medios de vida socio-profesional y académica en una unidad de tiempo formativa. No se trata de una simple sucesión de tiempos teóricos y otros prácticos aunque estuvieran organizados en el plan didáctico. Es, más que un mero proceso lineal, una interacción entre los dos momentos de una estrecha conexión entre todos los elementos del ámbito educativo, sean personales, relacionales, didácticos o institucionales.

Todas las descripciones citadas sobre el concepto de alternancia parecen ser integradas y, de algún modo, superadas en el concepto de alternancia *interactiva*[52] (Puig, 2006). Dicho autor la describe así refiriéndose a la formación de los aprendices que alternan trabajo y centro educativo:

> "Sería aquella en donde existe una verdadera interacción entre los diversos actores, medios y sistemas; es decir, conveniencia, colaboración, cogestión, entre los actores de la educación. Éstos intervienen en la escuela, y ésta participa en el medio, con actuaciones complejas y complementarias. Las formaciones que se imparten a los alumnos por el sistema de alternancia, no se pueden limitar a uno o dos actores, sino que están abiertas a todo el complejo mundo que envuelve la vida de la persona –familia, amigos, trabajo, economía, cultura escuela, política…- y en donde ninguno de los elementos que intervienen es indiferente. Todos los elementos que rodean al joven y, como consecuencia, participan en su formación, son *partenaires*, coautores

[52] La alternancia *interactiva* es una expresión acuñada por Puig (2006) como resultado de su estudio, experimentación e investigación en los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia, de extensión mundial. Puig partía inicialmente del concepto de *alternancia integrativa* de Chartier (1986), hasta llegar al concepto más rico de alternancia *interactiva*.

> corresponsables y deberían estar integrados y comprometidos en el mismo proceso. […] Unas frases, que a modo de definición, son utilizadas en determinados contextos y que también pueden aproximarnos a la comprensión de la misma, serían: una continuidad de formación en una discontinuidad de espacios y tiempos, o la interacción educativa entre la escuela y el medio socio-profesional."
>
> (Puig, 2006:181)

Mi propuesta es que esta *alternancia interactiva* formulada por Puig (2006) es la que mejor puede orientar y justificar las prácticas de enseñanza de los futuros maestros/as. Podemos afirmar que la pedagogía específica de la Alternancia viene a ser el modelo que más se adecua por su perspectiva ecológica y socio-cultural, al proceso formativo de las prácticas de enseñanza de los estudios de Grado de Magisterio. Además, este planteamiento pedagógico específico favorece la construcción por parte del practicante de su proyecto personal, aspecto fundamental en la formación del futuro maestro al que han de contribuir muy directamente las prácticas de enseñanza.

Este modelo, originariamente nacido del ámbito educativo de la formación agraria[53], ha sido ya proyectado en la formación de grado y post-grado universitario especialmente en Iberoamérica y en Francia, más concretamente en la Universidad de Lille. Actualmente en l' Université des Sciences et Technologies de Lille (Lille1)[54], en la que cursan estudios

[53] La pedagogía de la Alternancia nace en Francia, en Sérignac-Péboudou, un pueblo de la Garonne, en el año 1935 como una experiencia educativa en el medio rural que dos años más tarde, en 1937, dio lugar a la primera *Maison Familiale Rurale* en Lauzun. La alternancia como movimiento promotor del desarrollo rural y la formación nace en un contexto francés muy concreto, pero su modelo pedagógico ha mostrado ser exportable y válido para otros entornos formativos y contextos distintos. Actualmente las escuelas CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia) se ha implementado como sistema educativo en más de 40 países.

[54] En los años 70 esta universidad francesa inició esta modalidad de estudios para adultos con la intención de facilitar una mayor cualificación profesional y combatir el fuerte desempleo que se produjo en esos momentos en el sector minero y textil de la región de Nord-Pas de Calais. Aunque nació originariamente para resolver una situación socio-económica concreta, las experiencias positivas acumuladas han llevado a promover en la actualidad estudios de grado y postgrado de educación.

20.000 estudiantes, y 500 de ellos lo hacen en el departamento SEFA. (*Sciences de l'Education – Formation d'Adultes*) realizando estudios de grado y postgrado de educación con programas basados en la pedagogía de la alternancia[55].

Según Puig (2006) las experiencias desarrolladas hasta ahora en Europa y América, tanto a nivel de grado como de postgrado, permiten delinear unas características generales válidas para cualquier formación superior universitaria por alternancia:

a) La necesidad de partir de la experiencia de los actores-alumnos.

b) La producción de una investigación que se erige en hilo conductor de la formación.

c) El acompañamiento personalizado del alumno para dicha producción.

d) Un itinerario didáctico inductivo que impregna de *significatividad*[56] el aprendizaje de los universitarios.

e) Una interacción formativa entre la universidad y el escenario profesional real.

En esas experiencias los contenidos se estructuran en tramos curriculares y actúan como tutores o mentores simultáneamente el docente universitario y el profesional del sector. Esta distribución binaria permite un equilibrio muy interesante en el que la Universidad proporciona el rigor científico y la institución profesional ofrece la experiencia con todos sus elementos formativos y su capacidad *profesionalizadora* de tal modo que la formación inicial del estudiante se enriquece de un modo notable.

---

[55] Este método constituye también la opción pedagógica de un *"Diploma Universitario de Estudios de las Prácticas Sociales"*, que se viene ofreciendo en la Universidad de Tours (Francia) desde los años 80.

[56] En este contexto me refiero a que se trata de un aprendizaje significativo en cuanto a la dimensión subjetiva y emocional por parte del estudiante; es un aprendizaje cargado de significación personal para el que ha vivido esa experiencia.

3.3. Experiencia y desarrollo personal y profesional

En los primeros capítulos se ha tratado acerca de la tarea docente y se ha expresado la dimensión profesional de esta actividad y su evolución histórica. En este apartado se expondrá el lugar principal que ocupa la propia experiencia del maestro en su formación y desarrollo profesional.

Muchos autores consideran el aprendizaje a lo largo de toda la vida – *life long learning* - como el paradigma educativo del siglo XXI. También en el colectivo de los maestros el aprendizaje permanente se transforma en exigencia profesional ineludible e insoslayable. Muestra de ello son las instituciones que tradicionalmente se han orientado a proporcionar a los maestros programas, cursos etc. con dicha finalidad, dando lugar a las denominadas escuelas de verano, ICE, jornadas de formación, escuelas de maestros, asociaciones, etc. Precisamente la profesión docente exige del maestro una actitud y empeño habituales para aprender de forma permanente. Esta inquietud ha ido dando forma a instituciones y organismos dedicados exclusivamente a proporcionar esta formación permanente.

A pesar de que esta investigación centra su estudio en la formación inicial de los maestros y no resulta posible abordar su relación con la formación permanente, considero oportuno señalar que, de diversos modos, los planes de estudios de Magisterio han de propiciar en los estudiantes una fuerte sensibilización en cuanto a la necesidad de formación permanente. Ésta constituye una exigencia básica para el ejercicio responsable de la profesión.

Desde el punto de vista conceptual la realidad del aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida tiene un origen lejano, que puede remontarse a la antigüedad y que se encuentra a lo largo del tiempo en los escritos de los grandes teóricos de la educación, como Comenio. Desde el punto de vista terminológico, se trata de una expresión que alcanzó cierta relevancia en

las primeras décadas del siglo XIX (King, 1999). Sin embargo no será hasta la década de 1970[57] cuando se hace la distinción entre aprendizaje espontáneo, inconsciente o incidental y el aprendizaje intencionado de carácter deliberado, que puede ser objeto de planificación y dirigido a las personas a lo largo de toda su vida. De este modo queda concebida y reconocida mundialmente la llamada sociedad del aprendizaje (Faure, 1973). La propia UNESCO asumió la noción de educación a lo largo de la vida como un aspecto fundamental en sus acciones. Otros organismos internacionales como el Consejo de Europa y la OCDE, se hicieron también eco de algunos de estos planteamientos. Actualmente y como consecuencia de las transformaciones que se han producido en la sociedad de los últimos años, la nota que distingue nuestra época es la realidad del cambio, su vertiginosa rapidez y la constatación de los ciclos de cambio que pueden reiterarse en la vida de una misma persona[58]. Ante la trascendencia de esos cambios el aprendizaje permanente puede considerarse una solución, una respuesta, como la estrategia educativa para hacer frente a los cambios de la sociedad. Por su parte la UNESCO sigue promoviendo en nuestros días el principio de educación a lo largo de la vida y así se explicita en el *Informe Delors* (1996) al considerarla como la clave para entrar en el siglo XXI. Será esencial aprender a lo largo de toda la vida para adaptarse a los cambiantes requerimientos de la sociedad en el sentido más amplio. De este modo la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida ya no tiene límites temporales ni espaciales y se convierte en una dimensión de la vida misma.

La digresión presentada sobre la formación permanente nos permite esclarecer los motivos por los que el aprendizaje permanente a lo largo de

[57] Las características que definían la sociedad de ese momento hicieron especialmente relevante esa diferenciación entre el aprendizaje permanente y el aprendizaje inicial.

[58] Esas transformaciones complejas y diversas (la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y comunicación, la globalización, etc.) están planteando retos a los sistemas educativos y a la formación.

toda la vida se presenta como uno de las grandes líneas preliminares de la formación universitaria en el marco del EEES. Esta actitud o competencia de los estudiantes universitarios, concretamente de los futuros maestros, llegado el ejercicio profesional constituye una herramienta extraordinariamente útil para adaptarse y readaptarse a nuevas situaciones y entornos educativos. El ejercicio, el entrenamiento de lo aprendido en el periodo de los estudios universitarios permanecerían siempre vigentes si la escuela fuera una realidad estable. Ahora bien, el maestro ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados que responden a nuevos conocimientos, enfoques o incluso nuevos paradigmas. Hay acuerdo en considerar que es difícil generalizar situaciones de enseñanza, ya que el maestro no se enfrenta a meros problemas, sino a situaciones problemáticas contextualizadas. En ciertos aspectos la escuela puede parecer inmóvil: un maestro/a, alumnos, mesas, pizarra, etc., pero bajo esa apariencia de continuidad las prácticas pedagógicas cambian lenta pero profundamente a lo largo de las décadas. Actualmente todas las dimensiones de la formación inicial se retoman y se desarrollan en la formación continua. Y saber organizar la propia formación continua es, por consiguiente, mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos en un catálogo. Y en esa competencia del docente[59] de saber organizar la propia formación continua, Perrenoud (2004) distingue cinco componentes principales:

a) Saber explicitar sus prácticas.

b) Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.

[59] Definiremos la competencia con palabras de Philippe Perrenoud (2007) "capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". También puede ilustrar esta explicación de la competencia que aportan otros autores "la competencia, como contenido de la enseñanza y como dominio de habilidades, es el resultado de saber hacer o actuar, más que del conocimiento puro" (Salvador, Rodríguez y Bolívar, 2004: 181).

c) Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).

d) Implicarse, a nivel general, en las tareas de la enseñanza o del sistema educativo.

e) Acoger y participar en la formación de los compañeros.

El colectivo de docentes ha canalizado de forma tradicional la necesidad de recibir formación permanente hacia programas que complementan o actualizan, con contenidos pertinentes, su formación inicial. Generalmente para dar respuesta a esta necesidad de reciclaje profesional o de *aggiornamento* del cuerpo docente, se elaboran y ofrecen cursos, programas o talleres de especialización con metodologías y medios de enseñanza nuevos. Esteve (1998) apunta que entre los docentes se descubre una cierta inquietud ante esta perspectiva de la formación continua y que, en muchos casos, no responde a sus expectativas. Estos profesionales de la enseñanza ponen de manifiesto la necesidad de encontrar caminos alternativos a una formación que, en muchas ocasiones, parece no satisfacer las necesidades del docente. Para dar respuesta a esas inquietudes es preciso replantearse la naturaleza del desarrollo profesional de los profesores y, consecuentemente, la naturaleza de los modelos formativos subyacentes y renovarlos con enfoques más reflexivos de la formación. Es frecuente que la formación siga encaminada a la transmisión de conocimientos declarativos provenientes de las disciplinas más teóricas y, a pesar de contener informaciones relevantes para el docente y su práctica, no ha sabido establecer el lazo hacia la propia realidad. La formación permanente para maestros se ha basado radicalmente en la presentación de actividades de aprendizaje preparadas para su uso inmediato en el aula, lo que ha conducido en muchas ocasiones a la elaboración de un recetario didáctico, que a pesar de su aparente utilidad, no ayudan a encontrar vías

para construir una metodología didáctica propia ni a poner en marcha procesos reflexivos que lleguen a una visión profunda y crítica de la propia práctica docente. En términos generales se puede afirmar que la formación – tanto la inicial como la permanente - de la mayoría de maestros/as se imparte de forma descontextualizada, desde perspectivas más teóricas que prácticas y no acaba de encontrar el modo de ajustarse y adecuarse a la realidad concreta de cada docente. Las recientes investigaciones en el ámbito de los procesos formativos de profesores europeos[60] plantean una revisión profunda de los modelos de formación utilizados hasta ahora. Según los resultados de esos estudios los docentes, también los maestros, consideran que se forman mejor cuando se dan estas condiciones:

a) Si se establece un vínculo claro y directo con las experiencias propias.

b) Si se parte de las propias experiencias y de la observación de la propia actuación.

c) Si se fomenta un proceso reflexivo que conduzca a la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas.

d) Si estos procesos reflexivos se realizan de un modo sistematizado, autónomo y realista.

Estas apreciaciones nos conducen a enfatizar el valor de la reflexividad en los procesos formativos de los docentes y apostar decididamente por la reflexión sobre la realidad concreta para descubrir vías y herramientas que posibiliten los cambios que desearían introducir en su tarea docente. Concretamente se percibe un interés institucional emergente en favorecer un desarrollo profesional que permita al profesorado ser el protagonista e impulsor de su propia formación para adecuarla a su realidad y a los objetivos que reclama la sociedad y a las grandes líneas teóricas de

[60] Aunque las investigaciones son variadas, me refiero más especialmente al Proyecto de investigación Comenius 2.0. en el que han participado varias universidades europeas.

investigación didáctica[61]. Desde esta perspectiva la experiencia vivida por el maestro en el aula escolar se presenta como el medio básico para reflexionar y profundizar en la comprensión de su tarea, una reflexión que se deberá traducir en una mejora de la práctica docente. Como dice Rudduck (1999) glosando el pensamiento de Stenhouse, de la misma manera que el artista (músico, pintor, etc.) mejora practicando su arte, también el docente se desarrolla profesionalmente practicando la enseñanza. Ahora bien, practicándola no de manera rutinaria sino reflexiva.

La práctica presenta todo su valor epistemológico en la formación inicial y permanente del maestro y adopta un mayor protagonismo en el desarrollo personal y profesional. Del análisis que realiza Imbermón (2007) sobre las nuevas tendencias en el desarrollo profesional del docente expongo, algunos de los aspectos que entiendo tienen mayor incidencia en la formación inicial de los maestros:

a) Se evitarán los planteamientos técnicos infalibles en la formación del profesorado.

b) Emergen unas nuevas concepciones de la teoría y de la práctica en el currículum.

c) Se introduce en la formación inicial de los maestros elementos de debate y reflexión nuevos procedentes de la práctica.

d) Se facilita la adquisición de conocimientos y el procesamiento de información.

e) Se promueve la autonomía y cualificación del profesorado.

f) Se alcanza una mayor cualificación profesional que se proyecta sobre los planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico.

Estas posiciones actuales son manifestaciones de un cierto progresismo educativo que huye de las prácticas estandarizadas, del control burocrático

[61] Estas aportaciones proceden del artículo publicado en la revista educativa Biaix nº 25, noviembre 2006. "La reflexió sobre la pròpia pràctica: una eina per progressar en l'ensenyament de les matemàtiques", referenciado en la bibliografía.

del maestro y que apuesta por la diversidad, la apertura del currículum, el trabajo colaborativo de los maestros, la investigación sobre la práctica, y que promueve la formación en la propia escuela. Aparece así una amplia orientación con diversos enfoques que tendrá como referente primordial la práctica profesional contextualizada (Imbernón, 2007).

Efectivamente parece que todo el debate en el ámbito de la formación debe girar en torno a un concepto clave: el de *cambio* o *transformación*. Las investigaciones más recientes en el campo de la formación del profesorado (Korthagen, 2001) resaltan la idea de que para que un proceso de formación logre un cambio cualitativo, es necesario adoptar un modelo más ligado a la realidad del docente en formación, que parta de sus experiencias vividas y de la realidad de su futuro profesional. En definitiva, hace falta partir de la persona misma y no del saber teórico.

Es por este motivo que se propone la experiencia como una fuente de aprendizaje muy interesante, al alcance de todos y que además permite aprender de modo permanente. Y para presentar la idea de la experiencia docente como fuente de formación permanente del maestro, hace falta sustentarla en el aprendizaje reflexivo basado en una visión constructivista del aprendizaje (Freudenthal, 1991), según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. La persona que se forma lo hace concediendo significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado.

La panorámica expuesta responde a una orientación personalista de la formación. Esta perspectiva paradigmática (Joyce, 1975; Doyle, 1990; Feiman-Nemser, 1990; Paquay, 1994.) contrapuesta a la tecnológica, se sitúa en unas coordenadas humanistas (Rogers, Maslow).

El personalismo [62] que se introdujo en España en la década de los setenta tuvo poca repercusión en la formación del profesorado, pero insistió en la formación personal del docente y en su propio autoanálisis y planteó los fundamentos psicológicos de la *no directividad* y la dinámica de grupos. Esta orientación concibe básicamente la formación como la realización de un proyecto único y personal, y como un proceso de comunicación interpersonal. Lo central de la educación está en el desarrollo de la personalidad del docente y del alumno, valorando el componente afectivo. Cada persona ha de descubrir su propio camino y ha de utilizar los aprendizajes con un significado personal. Se trata de una opción que será arrinconada posteriormente por la orientación práctica de análisis interpretativo, en la que cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación que resalta la vertiente cualitativa frente a la cuantitativa y que insiste en el estudio de la vida del aula escolar, en el trabajo cooperativo y en la socialización del profesorado. Convierte al profesor en un *investigador en el aula*.

Educación y formación se plantean como un proceso de construcción de uno mismo y la enseñanza debe facilitar las estrategias necesarias para permitir un adecuado autodesarrollo y realización del docente.

Se sitúa por tanto en el modelo humanista, e introduce en el planteamiento formativo la noción psicológica del llamado "auto concepto" del docente. Si el auto concepto del maestro es positivo, tendrá mayores posibilidades de éxito en el aprendizaje. Este aprendizaje lo construye cada uno en el seno de la cultura a través de experiencias vitales y de interacciones con

[34] El personalismo es un movimiento filosófico-antropológico que surge en Europa entre las dos guerras mundiales y que ofrece una alternativa frente al individualismo y su opción contraria, el colectivismo. Frente al individualismo que exalta a un individuo meramente autónomo, el personalismo remarca el deber de la solidaridad del hombre con sus semejantes y con la sociedad; y frente a los colectivismos que supeditan la persona a valores abstractos como la raza o la revolución, remarca el valor absoluto de cada persona concreta e individual.

personas significativas. Según Ruiz este enfoque comporta algunas consecuencias:

> "El futuro maestro es el centro del proceso de formación, pero aprender a enseñar es aprender a comprenderse, a desarrollarse, a saber utilizar progresivamente todos los recursos personales. El trabajo en uno mismo es aquí esencial porque el aprender a enseñar no se enseña, es un descubrimiento progresivo del objeto de una experiencia […] En esta dirección, se entiende la investigación existencial, de experiencias hermenéuticas y de una formación experiencial, donde vivir es *estar en investigación* y aprender es construir. Desde esta orientación es importante optimizar el sentido de la eficacia personal y, por otra parte, de desarrollar la estima de uno mismo y la consideración del otro y de clarificar los valores de cada uno, de descubrir su propio estilo, y poco a poco, interesarse por el desarrollo humano, por las condiciones y contextos que favorecen aprendizajes y permiten el desarrollo profesional".
>
> (Ruiz, 2001: 111)

Se considera, por tanto, al docente como una persona que desarrolla sus propias estrategias de enseñanza-aprendizaje y tiene una visión y percepción particular del fenómeno educativo (Marcelo, 1994); ha de crear un entorno y clima en que el alumno pueda desarrollarse y facilitarle un proceso adecuado de autodescubrimiento y autoaprendizaje.

En términos generales puede afirmarse que el valor pedagógico y didáctico de la experiencia y su capacidad formativa aún no han sido suficientemente reconocidos en la institución universitaria y no se ha formalizado curricularmente su integración en los planes de estudio, como se ha expuesto en el capítulo anterior. La integración en el Espacio Europeo de Educación Superior supone un cambio en este punto y exige una transformación de los elementos básicos de esta institución, de larga tradición académica y disciplinar, hacia un modelo de formación más profesionalizador. Por ello se han revisado los perfiles profesionales[63], las

[63] El proyecto *Tuning* (*Tuning Educational Structures in Europe*) iniciado en el año 2000 ha propiciado en las instituciones universitarias y las partes interesadas un proceso de reflexión, desarrollo e innovación en los programas de Educación Superior.

finalidades y proyectos universitarios, los planes de estudios, los contenidos, las metodologías, los modelos docentes, etc.

En las figuras siguientes se presentan, de forma esquemática, algunos rasgos de la formación universitaria desde la perspectiva del siglo XX y la del siglo XXI. Entre una y otra cabe destacar el eje principal de la formación; en un caso es la formación teórica entendida como saber especulativo y en la otra concebida como un saber aplicado o práctico.

Características de la formación universitaria del siglo XX

Aunque no se pueda generalizar es conocido que el planteamiento teórico de la formación universitaria ha sido dominante también en las titulaciones de los profesionales de la educación. La formación pedagógica no ha sabido integrar suficientemente las experiencias docentes de los universitarios, ni han abordado el análisis de las llamadas teorías implícitas[64] de los futuros maestros. Se ha producido una cierta resistencia al cambio metodológico y las pedagogías activas han sido adoptadas sólo por algunos docentes aislados, pero no han caracterizado a instituciones

[64] Se entiende por *teorías implícitas* el conjunto de principios y concepciones mentales que, de forma inconsciente, intervienen en la forma de afrontar e interpretar las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

universitarias enteras. En estos planteamientos la práctica sólo ha sido entendida como un medio para comprobar la teoría, dando sólo a ésta última el rango de verdadero saber. Es ésta la razón por la que con frecuencia las escasas prácticas profesionales a nivel curricular se encuentran desvinculadas del resto de asignaturas y situadas en los últimos tramos de la formación universitaria a modo de corolario de la formación universitaria.

Se presenta a continuación una figura en la que se esquematizan las nuevas características de la formación universitaria emergente que deberían predominar en la Universidad del siglo XXI.

Características de la formación universitaria del siglo XXI

En este caso la práctica se plantea como el auténtico eje vertebrador de toda la formación universitaria. En el ámbito educativo el saber teórico no constituye saber como tal ya que por tratarse de una ciencia social y humana la pedagogía y la didáctica son ciencias teórico-prácticas cuya finalidad es la intervención educativa en los contextos escolares. Los escenarios profesionales en los que participa el estudiante de Magisterio son escenarios humanos en los que el conocimiento teórico y el

conocimiento práctico suelen confrontarse frecuentemente y en los que se produce un verdadero aprendizaje experiencial por medio de la acción y la reflexión. En esta interpretación de la formación la persona se sitúa en el centro del proceso formativo y las notas específicas y personales de cada estudiante tienen un espacio real en su proyecto, incluso imbuyen todo su proyecto. Teoría y práctica *cohabitan* y establecen relaciones holísticas que son generadoras de nuevo conocimiento. En este marco el docente adopta el rol de facilitador o de guía que acompaña a los estudiantes en la construcción de su proyecto personal y profesional. Esta perspectiva formativa opta por una visión antropológica de índole humanista o personalista.

Se expone a continuación algunas de las diferencias propias de cada uno de estos planteamientos de la formación universitaria que en nuestro caso se aplica a los docentes y concretamente a los maestros/as.

La comparación esquemática realizada en las figuras anteriores, nos conduce a descubrir que ambos planteamientos comportan una opción pedagógica distinta en la formación de los futuros docentes y que podemos expresar como líneas formativas distintas, una de carácter vertical y otra de disposición horizontal, y que lo plasmamos en el siguiente esquema:

Modelos didácticos contrapuestos

Adaptado del de Puig (2006)

En la figura se hace referencia a dos lógicas – la vertical y la horizontal - distintas en sí mismas pero que deberían complementarse en la formación de los maestros /as. Puig (2006) las explica de este modo:

> "La lógica horizontal es la que tiene el estudiante a través de su experiencia de vida, con su familia, sus amigos, su población, los aspectos sociales y, si existen, los aspectos profesionales. En esa lógica natural del estudiante intervienen, a su vez, los proyectos personales (culturales, sociales, familiares, etc.) que ayudan a comprender su actuación y que abarcan todos los ámbitos de su vida y del contexto en el que transcurre su vida.
>
> La lógica vertical es la académica, que comporta unas normas, reglas, condiciones administrativas, y que está normalmente subdividida en la lógica individual que cada materia o disciplina lleva consigo. Todo ello sometido además al control final que representa el examen que debe superarse, para la obtención de la calificación correspondiente."
>
> (Puig, 2006:213)

Para aproximarse a estas dos lógicas presentadas, que coexisten simultáneamente en la formación universitaria de los maestros/as, se precisa exponer algunas notas sobre los tipos de conocimiento o saber propios del ser humano: el conocimiento científico y el conocimiento

ordinario. Son conocimientos de distinta tipología en función de quienes los elaboran y cómo lo realizan. La dicotomía y separación entre saberes es tradicional, aceptada de manera generalizada en tanto que presentan notables diferencias entre uno y otro, y se confrontan aparentemente como conocimientos desligados, a pesar de compartir el mismo origen, la vida cotidiana y la misma función, la interpretación y explicación del mundo (Montero, 1994).

Para entender adecuadamente la formación teórico-práctica que se propugna en esta investigación, puede ser útil recordar la diferencia entre el conocimiento teórico y el práctico.

a) El conocimiento teórico lleva consigo objetividad y universalidad, pues abstrae de las condiciones particulares. Este conocimiento no depende del contexto por ser universal.

b) El conocimiento práctico es subjetivo, y tiene un carácter contingente y, por tanto, no se puede afirmar de forma universal ya que presenta una fuerte dependencia del contexto en el que se ha originado.

Las teorías científicas son explícitas, formales, son claras e internamente consistentes. En cambio las teorías intuitivas o del conocimiento ordinario, son implícitas, no conscientes, tácitas y, obviamente, no pueden formalizarse y tampoco se plantean la necesidad de explicitar una teoría, ni el método por el cual se aplica[65]. Sánchez (2003) desde una óptica piagetiana atribuye la diferencia de estos dos modos de conocimiento cognitivo, a los esquemas utilizados.

> "La construcción del conocimiento *lego* se enmarcaría, asumiendo a Piaget, dentro de los esquemas sensorio-motrices, preoperacionales y de

[65] Lourdes Sánchez, investigadora de psicología de la Universidad de Murcia ha realizado varios estudios sobre el conocimiento ordinario y el conocimiento científico en los docentes. Sus conclusiones constatan una profunda simbiosis entre esas dos clases de conocimientos y que entrecruzados facilitan el logro de nuevos conocimientos coherentes y relevantes. Parte de esos estudios se han publicado en la los anales de Psicología de la Universidad de Murcia (2003), número 1.pp. 1-14. Se referencia en la bibliografía. También está disponible en la red electrónica de revistas científicas de América Latina y el Caribe, http://redalyc.uaemex.mx

> operaciones concretas. Esquemas donde la acción directa sobre los objetos y los fenómenos, las *ataduras* a la experiencia física y perceptual, y la flexibilidad del pensamiento desdibujado por el mundo inmediato de la concreción respectivamente hacen viable ciertas formas de conocimiento (las legas). En contraste a estos modos de conocer, el conocimiento científico se desarrollaría bajo el *paraguas* de esquemas formales, los más evolucionados, pero que igualmente tienen como prerrequisito la experiencia concreta, esquemas que definen los modos tradicionales de hacer ciencia. Se trataría, en definitiva, de procedimientos cualitativamente distintos de construir conocimientos, delimitados por las características particulares de los esquemas o por las reorganizaciones cognoscitivas diferentes."
>
> (Sánchez, L., 2003:14)

Si bien podemos distinguir las diferencias entre un tipo y otro de conocimiento, lo que interesa destacar es la producción y evolución del saber, producto de construcciones científicas y construcciones populares. La ciencia ya admite la legitimidad del conocimiento ordinario e intuitivo aunque proceda de esquemas tan distintos y lo ha incorporado como un elemento relevante dentro del conocimiento en el área educativa. Esto constituye un avance considerable puesto que la Pedagogía no puede cerrarse a las acciones cotidianas de los contextos escolares. De esta manera las perspectivas de formación de los maestros/as se dilatan, se flexibilizan, se amplían los horizontes y facilita la producción de conocimientos más creativos aproximando la educación a una perspectiva más holística de sí misma.

Todas estas cuestiones hacen que la experiencia y el contacto con las situaciones cotidianas escolares emerjan en el currículum y los planes de estudio de los maestros/as como la gran asignatura, o como hemos formulado anteriormente, conviertan la formación práctica en el eje vertebrador de toda su formación docente.

En el marco del EEES docente, la formación de los docentes ha de aunar ambas lógicas que no son contradictorias en sí mismas, pero partiendo de la

primera[66], llegar de la manera más adecuada a la segunda lógica. La lógica académica también es sumamente importante y facilita los instrumentos y da valor y entidad a la anterior. Ambas lógicas deberían desarrollarse simultáneamente, alterando el sistema clásico que define como aprender primero y después aplicar lo aprendido. En este punto pueden ser ilustrativos algunos de los postulados de Piaget[67] . *Tener éxito*[68] significará comprender en acción: ejercer responsabilidades, hacer, actuar. Sin embargo *comprender* expresa tener éxito en el pensamiento: la reflexión, dar sentido a la acción, memorización. Si bien suele depender de las características personales, la acción suele preceder a la comprensión, la práctica procede a la teoría.

Méhaurt y Delcourt (1995) establecieron en su momento algunas características diferenciales entre la formación formal y la informal en las empresas, que adaptadas a nuestro contexto, el del aprendizaje experiencial, nos pueden servir de síntesis de esta reflexión realizada. La comparación que presento a continuación se centra en el contexto de la formación inicial - la formación universitaria- y la comparación se establece entre el aprendizaje experiencial y el aprendizaje académico tradicional, sin ánimo de agotar todas las diferencias existentes y alejándome sustancialmente del estudio de Méhaurt y Delcourt.

[66] Esa lógica natural es la que está actuando en el alumno de forma habitual y si se emplea como punto de inicio suele lograrse una mayor motivación y significatividad de los contenidos de las materias.

[67] Cfr. PIAGET, J. (1974). "Réussir et comprendre". Paris:P.U.F.

[68] La palabra que utiliza Piaget "*réussir"* no tiene su traducción exacta en español pero podría significar algo parecido a conseguir, triunfar en una acción o tener éxito, o en un lenguaje pedagógicamente más contemporáneo podría traducirse por un "saber hacer" (Delors 1996).

Aprendizaje experiencial	Aprendizaje teórico-académico
Actividades integradas en la vida.	Actividades separadas del trabajo cotidiano.
El alumno es el responsable de la adquisición de saberes teóricos y prácticos.	El docente es el responsable de la planificación y desarrollo del aprendizaje.
Enriquecimiento respecto al programa previsto.	Programas formalizados y explícitos.
Aprendizaje centrado en la resolución de problemas en el contexto escolar.	Aprendizaje con intención de provocar rupturas con las tareas habituales.
Aprendizaje por observación, demostración y por imitación en las situaciones reales.	Aprendizajes por intercambios verbales, mediante simulaciones, etc.
Aprendizaje de mayor significación personal.	Aprendizaje más memorístico y menos significativo.
Aprendizaje funcional, aplicable a otros contextos.	Aprendizaje enmarcado en el ámbito académico y poco extrapolable.
Aprendizaje vivencial y poco memorístico.	Aprendizaje cognitivo y fácilmente memorístico.
Aprendizaje interdisciplinar y holístico.	Aprendizaje disciplinar y lineal.
Aprendizaje habitual por método inductivo.	Aprendizaje habitual por método deductivo.
El logro de la tarea, origen de estimulación y motivación.	Menor estimulación procedente de la competitividad entre los aprendices.
Validación de los conocimientos y competencias por las tareas realizadas.	Certificación de los conocimientos y aptitudes mediante un examen.

Diferencias entre aprendizaje experiencial y aprendizaje académico

3.4. Rasgos del aprendizaje experiencial

Para que nuestros estudiantes aprendan de su propia práctica por medio del aprendizaje experiencial, hay que considerar algunas condiciones que le son propias y que complementan las características presentadas en el cuadro comparativo anterior.

Entre otras rasgos o notas propias del aprendizaje experiencial, exponemos las que apunta Zabalza (2003):

a) Es un aprendizaje contextual, limitado por el contexto. Los contextos del aprendizaje experiencial pueden ser enormemente diversos en función del escenario en que se produce, de si las experiencias son muchas o pocas, si el contexto es pobre y rutinario o es innovador, etc. Por ello este tipo de aprendizaje no puede ser extrapolado universalmente a otros contextos.

b) Es un aprendizaje poco sistemático y escasamente estructurado. Esta característica lo distingue especialmente de los aprendizajes académicos que responden a un temario previsto y una ordenación sistemática. Sin embargo la experiencia, de marcado carácter imprevisible, marca sus propios ritmos y temáticas con sus particularidades propias de cada contexto. A pesar de tratarse de un aprendizaje desorganizado, el *aprendizaje experiencial* presenta mayor fuerza y riqueza que el académico.

c) Es un aprendizaje de mayor significación personal para el estudiante y es más duradero, es decir menos vulnerable al olvido.

d) Por su especificidad, es un aprendizaje que se reconstruye a través de la narración. Es el relato el medio que más ayuda a su elaboración, su reconstrucción y mejor se adecua a la riqueza de matices que presenta la experiencia y lo que se ha aprendido de ella. El aprendizaje experiencial pierde riqueza si se lo somete a esquemas sintéticos o a las construcciones conceptuales.

Otra de las condiciones que expone Zabalza (2003) del *aprendizaje experiencial* para que este alcance su mayor potencial es que ha de incluir estas cinco fases:

> "1.- Fase de *preparación* que implica el diseño y anticipación de las posibles experiencias que se van a ofrecer a los alumnos y la consiguiente preparación de estos para implicarse en ellas.
>
> 2.- Fase de *realización* de las acciones previstas en sus respectivos contextos.
>
> 3.- Fase de *construcción* (preferentemente en grupo) de los significados atribuibles a las acciones desarrolladas. La *recodificación* de la experiencia (a través de la narración, la representación, etc.) facilita esa significación de la experiencia: lo que se ha vivido básicamente como vivencia se reconstruye racionalmente y se convierte en experiencia pensada.
>
> 4.- Fase de generalización de la experiencia a través del análisis de elementos comunes y diferentes entre diversas experiencias. El intercambio comunicativo que permiten los Practicum por pareja es muy útil. En esta fase los aprendices se enriquecen no sólo con su propia experiencia sino también con la de los otros.
>
> 5.- Fase de reconstrucción y conceptualización de la propia experiencia a través de las aportaciones de la literatura especializada en ese tipo de situaciones o asuntos (libros, revistas, informes de otras personas, etc.). "
>
> (Zabalza 2003:33)

Para finalizar este capítulo dedicado al *aprendizaje experiencial* y a la reflexión, puede ser oportuno evocar el concepto de reflexión, que procede históricamente de la tradición racionalista y dualista, que está siempre en riesgo de ser interpretada sesgadamente, y ser entendida como una actividad estrictamente cognitiva o intelectiva. Esto supondría un reduccionismo racionalista y comportaría un empobrecimiento de esta capacidad de la persona. En esta investigación sostenemos la noción más holística de la reflexión que valora e integra los sentidos, reconoce las emociones, utiliza el diálogo y se basa en la experiencia personal. Si lo que se pretende – y esta investigación se une a ese esfuerzo colectivo- es avanzar en la profesionalización docente de los maestros, precisamos que éstos adquieran la capacidad reflexiva, y eso significa que en su reflexión han de aportar su experiencia cognitiva y afectiva.

CAPÍTULO 4

LA PRÁCTICA REFLEXIVA

4.1. De la reflexión ocasional a la Práctica reflexiva

La capacidad de reflexión se nos presenta, en principio, como una característica de la persona, inherente a la condición humana. Sabemos, y así lo corrobora la experiencia propia, que el ser humano puede poner en ejercicio su capacidad reflexiva espontáneamente sin precisar de un aprendizaje explícito o formal. En términos generales podemos afirmar que el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata.

Sin embargo para afrontar el estudio de la PR la cuestión que se precisa apuntar es la diferencia existente entre la forma habitual de reflexionar del ser humano y la denominada Práctica reflexiva[69]. Aunque una se apoya en la otra no son realidades iguales ni expresiones de significado unívoco.

En primera instancia podemos afirmar que si bien es cierto que la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, la PR es, por el contrario, una una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y qué ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. Podemos decir que se diferencian en que la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional, la PR es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita. Algunas de sus diferencias más obvias se muestran en el siguiente cuadro comparativo:

[69] En adelante se utilizará la abreviatura PR para referirnos a la Práctica Reflexiva.

NOTAS DIFERENCIALES

REFLEXIÓN	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Comparación entre reflexión natural y práctica reflexiva

Aunque acabamos de exponer que la reflexión es una operación natural de la inteligencia humana, resulta claro que para que una persona actualice la capacidad reflexiva que tiene en potencia necesita desarrollar ciertos hábitos reflexivos como son la curiosidad[70] y la disciplina mental pues estos no se improvisan espontáneamente. Se requiere un compromiso con la reflexión puesto que una simple disposición para la reflexión puede convertirla en algo esporádico y superficial.

Así como la reflexión como tal ya ha sido estudiada en el capítulo anterior, se precisa ahora una profundización en el concepto de PR, analizando sus orígenes, naturaleza, finalidad, etc.

---

[70] Podemos distinguir tres niveles de curiosidad y las exponemos al hilo del pensamiento de John Dewey:

1. En sus primeras manifestaciones la curiosidad dista mucho del pensamiento; se trata de un torrente vital, de una expresión de sobreabundante energía orgánica.
2. Bajo los estímulos sociales se desarrolla una etapa superior de la curiosidad, que lleva a apelar a otros para completar sus experiencias y que impele a dialogar. En esta fase se produce el germen de la curiosidad intelectual que nace del sentimiento de que los hechos captados por los sentidos no agotan la realidad y que detrás de éstos hay algo más y que no se conoce todavía.
3. Cuando la curiosidad trasciende el nivel orgánico y el social y se convierte en intelectual y se transforma en interés gracias al descubrimiento de respuestas a cuestiones que surgen del contacto directo con personas y cosas. "En la medida en que un fin determinado controle una secuencia de indagaciones y observaciones y las conecte entre sí como medios encaminados hacia un fin, precisamente en esa medida la curiosidad asumirá una carácter definitivamente intelectual. (Dewey, 1989:50)

A modo de información preliminar podemos distinguir la PR profesional de la PR del estudiante practicante. Nuestro estudio se centrará concretamente en la segunda modalidad puesto que nuestra investigación pretende estudiar cómo introducirla, enseñarla y comprobar sus resultados formativos en los maestros cuando aún se encuentran en el periodo de su formación inicial universitaria; su vivencia e inmersión en el escenario profesional se lleva a cabo sólo por medio de las prácticas escolares en el aula. Postulamos que en la medida en que el estudiante universitario sea iniciado en esta metodología reflexiva durante su etapa universitaria, en esa misma medida podrá, en un futuro profesional próximo, ejercitarse como un docente reflexivo que aprende de su propia práctica. Precisamente la capacidad de emprender una PR se convierte en el estudiante en uno de los medios de reforzar la calidad del proceso educativo y de promover un aprendizaje adecuado a la enseñanza superior.

Para Barnett (1992), la PR es un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensan y hagan; es un procedimiento reflexivo en que el alumno/a se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes es el del profesional reflexivo. Este planteamiento formativo, estrechamente ligado a la realidad, se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje práctico del estudiante, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, no un conocimiento creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. El alumno/a practicante se está formando de un modo real y auténtico, precisamente porque es él quien concede un significado personal a unos contenidos que ahora vive y sobre los que reflexiona y en los que están implicadas muchas dimensiones de su persona.

La perspectiva desde la que nos interesa ahora la PR es su adaptación e interpretación en el contexto del aprendizaje críticamente reflexivo de los estudios universitarios de Magisterio.

4.2. Antecedentes de la Práctica reflexiva

Si aceptamos que la reflexión o proceso reflexivo es connatural a la persona, hemos de decir también que se ha sido necesario el transcurso de muchos siglos de existencia del ser humano para que se establecieran las bases de una práctica pedagógica y un desarrollo personal cimentados en la reflexión. Ciertamente en el pasado pueden encontrarse ideas, muestras y resultados de actividades humanas altamente reflexivas o basadas en el desarrollo del pensamiento (filósofos, matemáticos, educadores, pensadores, científicos, etc.) así como la preocupación pedagógica por enseñar a pensar, sin embargo no es hasta principios del siglo XX cuando se inicia la formalización y sistematización del proceso reflexivo con los trabajos de John Dewey.

Para enmarcar históricamente estos indicios de actividad reflexiva a lo largo del tiempo es obligado mencionar a algunas de las principales figuras, que son predecesoras[71] de la PR: Sócrates, Platón, Aristóteles, Rousseau, Dewey, etc.

De cada uno de estos autores expondremos exclusivamente aquellas aportaciones suyas que presentan relevancia en relación a la PR, tema que nos ocupa en este capítulo. Podemos considerarles como antecedentes de la misma en una fase inicial, o como introductores de elementos que han contribuido a su posterior formalización y actual consolidación.

[71] Los pensadores, filósofos y autores que se mencionan no son en rigor "predecesores" de la *PR*, pero los consideramos como tales, en cierto modo, por haber aportado algunos de los componentes básicos de la PR.

4.2.1. Contextualización histórica

Podemos afirmar que la PR es una metodología formativa de reciente aparición y por tanto una realidad muy contemporánea. Sin embargo algunos de sus elementos constitutivos de la PR (la experiencia, la reflexión, el conocimiento, el aprendizaje) sí son susceptible de un somero estudio diacrónico, por ser aspectos tan antiguos como el mismo ser humano. Realizamos una breve aproximación histórica limitándome sólo a presentar la evolución epistemológica del conocimiento práctico con las aportaciones de los autores y pensadores que ilustran la temática de esta investigación.

La filosofía griega: el saber práctico

Aristóteles y Platón son claros representantes de la herencia griega clásica que subyace en nuestras raíces culturales y pedagógicas. Platón[72] parte del su antiguo dualismo que aplicado a nuestro tema, propone una clara diferenciación entre las actividades intelectuales y las actividades manuales. -de inferior categoría por su dimensión material-. En sus postulados Platón sitúa la intelección en una esfera muy superior a la acción, considerando la primera como la más noble por su carácter racional y espiritual. Entre razón y acción, Platón apuesta decididamente por la razón y manifiesta un cierto menosprecio por la acción dada su relación con la dimensión corporal e instintiva del ser humano[73]. Sin embargo en *Los Diálogos* de Platón se descubre un primer reconocimiento de la importancia del diálogo como clave de la reflexión y, en consecuencia, del pensamiento crítico.

Por otra parte, la tradición del interrogatorio socrático se aleja de los postulados de Platón cuando Sócrates sostiene que toda investigación y

[72] Platón que realmente se llamaba *Aristocles Podros*, y cuyo pseudónimo Platón significa *el de la espalda ancha*, (*circa*. 427 a C./428 a .C – 347 a C.) fue un filósofo griego, alumno de Sócrates y maestro de Aristóteles, de una familia de la alta aristocracia ateniense.

[73] Esta postura dualista de mente y cuerpo volverá a aflorar muchos siglos más tarde con la filosofía idealista de Descartes, en el siglo XVII.

todo aprendizaje no son sino *recolección* y se puede lograr que por medio de un interrogatorio adecuado un ignorante comprenda una cuestión muy difícil. Por medio del método socrático, de carácter dialéctico, Sócrates después de plantear una proposición analizaba las preguntas y respuestas suscitadas por la misma. Creía en la superioridad de la discusión sobre la escritura y establecía diálogos y discusiones con todo aquel que quisiera escucharle, y a quienes solía responder mediante preguntas. Su método era la *mayéutica* [74] – denominación que probablemente evocaba a su madre que era partera – y cuya finalidad consistía en lograr que el interlocutor descubriera sus propias verdades al hilo de las reflexiones que Sócrates provocaba respondiendo siempre con nuevas preguntas. Este método, salvada la distancia de tantos siglos, nos evoca lo que en la actualidad denominamos cultura de la indagación como actitud reflexiva e investigadora de algunos docentes.

Si son ilustrativos estos antiguos vestigios de la actividad reflexiva, el mejor exponente de la filosofía griega en nuestro tema es, indudablemente, Aristóteles [75] que desarrolló el pensamiento de Platón e incluyó una aportación relevante para nuestro estudio: la idea de que el aprendizaje se logra mediante la acción y, en particular, el aprendizaje de la virtud. Aristóteles dice que la mayoría de las personas, en vez de hacer actos virtuosos, recurren a discutir sobre la virtud, "se refugian en la teoría… y, al hacerlo, [las personas] actúan como inválidas que escuchasen cuidadosamente lo que dice el médico, pero descuidaran por completo el cumplimiento de sus prescripciones" (McKeon, 1941:956)[76].

---

[74] Este método socrático basado en el diálogo, y que sigue estando vigente, es un procedimiento didáctico basado en la inducción y el propio descubrimiento que consiste en lograr que el alumno, conducido por una serie de preguntas del profesor, llegue por sí mismo a la verdad buscada.

[75] Nacido en Grecia en el 322 a.d.C. es uno de los más grandes filósofos de la antigüedad y acaso de la historia de la filosofía occidental.

[76] Este autor americano publicó su estudio de la obra de Aristóteles *Ética a Nicómaco.* Se referencia en la bibliografía.

Aristóteles al analizar el aprendizaje concede un lugar principal a la acción y la práctica, denominando a este resultado el saber práctico. Así lo ponen de manifiesto estas dos citas suyas sobre la experiencia y la acción recogidas en su obra *Ética a Nicómaco*:

> "Lo que hemos de realizar después de un estudio previo, lo aprendemos por la práctica; por ejemplo, construyendo se hace uno arquitecto, y tocando la cítara se viene a ser citarista. Igualmente, a fuerza de practicar la justicia, la templanza y la valentía, llegamos a ser justos, sobrios y fuertes. […] A fuerza de construir bien o mal, se llega a ser buen o mal arquitecto. Si no fuera así, nadie en el mundo necesitaría lecciones de un maestro y uno podría ser por nacimiento buen o mal especialista. Así pues es necesario que ejercitemos nuestras actividades de una manera determinada, pues las diferencias de conducta dan lugar a hábitos distintos."
>
> (Aristóteles, Libro II: cap. 1)

Y sigue:

> "Gracias a la memoria se da en los hombres lo que llamamos experiencia. En efecto, el recuerdo, muchas veces reiterado de una misma cosa, causa el mismo efecto que una experiencia. Por esta razón la experiencia parece ser algo similar a la ciencia y al arte.[…] Se llega al arte cuando a partir de muchas nociones obtenidas por experiencia se viene a parar a un concepto único y universal, aplicable a todos los casos semejantes. En la práctica poco se diferencia la experiencia del arte; más aún: somos testigos de que los que tan solo tienen la experiencia de las cosas obtienen con más facilidad lo que pretenden que los que, faltos de ella, se apoyan tan solo en la teoría."
>
> (Aristóteles, Libro I: cap.1)

Aunque estas aportaciones sean tan lejanas en el tiempo, la herencia histórica de Platón y Aristóteles y la tradición escolástica que incorporó algunas de sus ideas desde el siglo XII en adelante permanecen en nuestra cultura de forma subyacente pero real. Tal como señalan Brockbank y McGill (2002) principalmente la polarización y diferenciación de la mente y la materia han permanecido vigentes diferenciando las facultades "superiores" de la mente en contraste con las facultades "inferiores" o básicas del cuerpo, más próximas a la naturaleza biológica del ser humano. Dicho dualismo ha persistido y persiste en la vida académica que devalúa

las destrezas, "el saber cómo", la práctica y el afecto, mientras el mundo académico ensalza la cognición, el "saber qué" y las formas impersonales de comunicación. Esta visión ha persistido y sobrevivido en casi todos los aspectos del aprendizaje y del desarrollo, como puede observarse en la preocupación por la "cosa pensante", con la exclusión de los factores materiales, como el afecto (emoción) y la acción.

Rousseau: educar a través de la experiencia

Jean Jacques Rousseau nació en Ginebra, Suiza en el año de 1712 y muere en 1778 a la edad de 66 años, por lo que toda su vida transcurre durante el siglo XVIII, llamado siglo de las luces o de la *Ilustración*[77]. Este movimiento que marcaría un hito en la historia sacudió las adormecidas conciencias de Francia, seguida después en toda Europa, para luego proyectarse a todo el mundo. La *ilustración* fue el fundamento intelectual que transformó de raíz el modo de pensar tanto en lo social como en lo político y en lo económico. Rousseau vivió en una época de profundas transformaciones filosóficas y sociales. Las consecuencias pedagógicas de sus principios educativos tardaron algo más en formalizarse[78], pero hicieron cambiar los planteamientos educativos en todo el mundo y – adaptados a la realidad y huyendo de su radicalismo y de sus puntos desacertados - siguen vigentes en la actualidad a través de los denominados movimientos de renovación pedagógica.

A modo de síntesis y seleccionando las temáticas afines a la PR que nos ocupa, podemos destacar de su modelo pedagógico, expuesto básicamente en su obra *El Emilio*[79], algunos principios normativos:

---

[77] La *ilustración* consideraba la razón como la principal fuerza capaz de asegurar el progreso de la humanidad. Jean Jacques Rousseau participó en la obra de La *Enciclopedia* que fue el principal medio difusor de las ideas filosóficas de la ilustración.

[78] Dieron lugar a los diferentes movimientos de renovación pedagógica en América y en Europa, con figuras destacadas en el ámbito de la educación., y ha llegado a nuestros días.

[79] Escrita en 1762, es la obra cumbre que expresa el ideal pedagógico de Rousseau y expone una nueva teoría de la educación, subraya la importancia de la expresión, antes que la represión, para que el niño sea equilibrado y librepensador. Esta obra es un revolucionario tratado

a) Naturalismo pedagógico: la educación ha de llevarse a cabo conforme a la naturaleza y por tanto la primera educación debe ser puramente negativa[80]. Esto supone despreciar la instrucción abandonando al educando a sus disposiciones primarias no alteradas por el contacto con la civilización que le corrompería.

b) La experiencia natural se erige en la educadora exclusiva del educando, de modo que su educación y aprendizaje correrán exclusivamente a cargo suyo y que de forma natural, y bajo los movimientos naturales de la espontaneidad y curiosidad se convierte en el autor de su propia formación. No considera aceptable la educación impartida ni guiada. Ha de ser el niño quien se gobierne siguiendo las leyes de la naturaleza que ha de ir conociendo a través de sus propias vivencias. Se rechaza toda autoridad del maestro o preceptor[81].

c) La educación moral ha de ser una conquista del educando que por medio de la experiencia le enseñará las consecuencias de sus actos naturales y por tanteo y error deberá aprender a actuar.

d) El niño tiene maneras propias de ver, pensar y sentir y los adultos no han de tratarle como a un adulto si no como a un niño[82]. El niño es un ser sustancialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes y

---

pedagógico, rico en intuiciones y orientaciones, aunque cargado de un gran idealismo y romanticismo.

[80] Es decir, evitar la intervención educativa y dejar a su espontaneidad el aprendizaje.

[81] Restringía las actividades de los maestros, los cuales deberían representar un papel secundario en la educación.

[82] Por sus tendencias paidocéntricas se considera a Rousseau como el padre de la psicología infantil, pues señaló los cimientos de un nuevo programa de estudios, recalcando la importancia de las actividades recreativas, al señalar que el niño debería de desarrollarse desde adentro. Rousseau ignora la importancia de la razón en la educación que, según él, puede pervertirle, puede exagerar la disciplina intelectual y enseñarle al niño hechos inútiles. Este constituye uno de los aspectos más discutibles de su tesis pedagógica ya que a pesar de esos riesgos que él pronostica, la razón es el bien más glorioso del hombre. Separar la emoción y la razón sería un grave error desde el punto de vista educativo. Se precisa, por el contrario, un buen sistema de educación para hacer racionales las emociones e intensificar la razón mediante el desarrollo de nuestras tendencias creativas.

evolución; el niño no es un animal ni un hombre, es un niño. Así se expresa en *El Emilio:*

> "Estoy muy lejos de pensar que los niños no razonan. Por el contrario, pienso que razonan muy bien respecto de las cosas que afectan su bienestar actual y su sensibilidad. Pero la gente se equivoca sobre el alcance de su información, y les atribuye un conocimiento que no poseen, y los hace razonar sobre cosas que no pueden entender. Otro error es tratar de llamar su atención sobre asuntos que no les importan en lo más mínimo, tal como su interés futuro, su felicidad cuando crezcan, la opinión que otra gente tendrá de ellos cuando sean hombres... términos que carecen de significado para estas criaturas que no tienen capacidad de anticipación. Pero todos los estudios de estos pobrecitos son dirigidos hacia temas absolutamente remotos para sus mentes. Uno puede imaginar cuánta atención acabarán prestándoles." [83]
>
> (Rousseau, 2005: 428)

Por el modo de plantearse el problema educativo, por su forma de entender los procesos del aprendizaje, y por el modo de enfocar la relación maestro-alumno, podemos afirmar categóricamente que Rousseau, en el siglo XVIII, es el verdadero precursor de una nueva etapa en la historia de la educación que afectará a toda la geografía occidental.

De entre los postulados pedagógicos de Rousseau, destaco, a continuación, aquellos elementos que guardan una estrecha relación con la PR,

1. Aprendizaje a través de la experiencia.
2. Aprendizaje a través de la acción.
3. Educación paidocéntrica, centrada en el educando, no en el docente ni en la materia a enseñar.
4. El educando, agente de su proceso formativo y de su aprendizaje.
5. Las vivencias naturales y espontáneas generadoras de aprendizaje.

[83] El título original de esta obra de J.J., Rousseau es *Emilio o De la educación*, publicada en 1762. La cita corresponde al libro V de la edición original, aunque en su citación bibliográfica citamos una redición del año 2005. Se cita en la bibliografía.

John Dewey: los orígenes de la Práctica reflexiva

Las bases de la PR las encontramos de una manera más consistente y elaborada en el pensamiento pedagógico de John Dewey[84] y en su enfoque decididamente pragmático de la educación que desafió a las filosofías tradicionales. A este psicólogo americano se le atribuye el experimentalismo y cientificismo en la pedagogía a la que aportó una destacada sistematización a la vez que introdujo en ésta conocimientos psicológicos sin precedentes.

Dewey tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, desempeñando un papel protagonista que abarca desde finales del XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Fue el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos y uno de los educadores más perspicaces y geniales de la época contemporánea, influyendo en el curso de tres generaciones.

Dewey tiene una concepción enteramente dinámica de la persona, estructura su concepción del ser humano como un organismo activo que va tomando forma en contacto con su entorno. Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento y decide conceder a la "experiencia" un valor principal en su teoría del conocimiento. Consideraba a todos los seres humanos como seres plásticos, es decir, con la capacidad de aprender de la experiencia. Para él la educación es una continua reestructuración de la experiencia, que da sentido y capacidad para dirigir y organizar las experiencias siguientes. Fue un hombre de acción, que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica. Desarrolló esta experiencia bajo el principio máximo de la educación por la acción

[84] John Dewey (Vermont, 1859 -1952) fue un filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense al que se considera padre de la *psicología progresista*. El ambiente hegeliano de la universidad en la que se formó se refleja en tres rasgos que le influyeron poderosamente: el gusto por la esquematización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas, y la atribución de una raíz común a lo objetivo y a lo subjetivo, al hombre y a la naturaleza.

(*learning by doing*) frente a la clásica pedagogía *herbartiana*, orientada a la exclusiva instrucción. El aprendizaje se considera un proceso de acción sobre las cosas y no un proceso para recibir datos de manera pasiva. La actividad – la intelectual, pero también la física - debe ser el motor constante de la escuelas.

Su concepción teórica se fundamenta en que el niño, cuya característica más esencial es la permeabilidad, aprende a partir de la experiencia. Por tanto debe fomentársele de forma habitual y como una inclinación natural, el preguntar, explorar e indagar. Insistió en que la experiencia debe ser para el aprendiz la fase iniciadora del pensamiento, basándose en que, en la vida ordinaria, necesitamos una situación empírica (una oportunidad o un problema) que atraiga nuestro interés y genere la acción.

Dewey creía en el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entendía la educación como un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo, o aún mejor, de la actividad reflexiva. Apuesta por el entrelazamiento de acción y reflexión, aunque será Schön quien, más adelante, desarrollará plenamente esta propuesta.

Dewey, alejado de planteamientos escolásticos, ofrece a los aprendices situaciones, problemas, proyectos reales, pues probablemente, éstos incluyan el segundo ingrediente del éxito según Dewey: "la reflexión sobre el mundo real", (Dewey, 1916:154). El cientificismo le lleva a entender la escuela como un laboratorio social en que los niños aprendan a someter la realidad a un continuo análisis crítico y a preguntarse de modo activo acerca de todo. El objetivo educativo de los educadores es lograr la adquisición de la actitud científica o reflexiva de sus alumnos, como elemento básico de su desarrollo personal[85]. La eficacia del acto didáctico

[85] Dewey, insigne figura del pragmatismo, asigna a la educación una triple finalidad:

a) El desarrollo personal del educando.
b) Favorecer la igualdad de oportunidades.
c) La integración ocupacional y laboral en el entramado económico de la sociedad.

sólo se podrá garantizar si el docente garantiza la relación indispensable entre teoría y praxis. La educación tiene que ser un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo.

> "Una inspección cuidadosa de los métodos que han sido permanentemente exitosos en la educación formal revelará que su eficiencia depende del hecho que ellos vuelven a la situación que causa la reflexión fuera del colegio en la vida ordinaria. Les dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones, el aprendizaje es un resultado natural. […] Es indiferente por qué medio psicológico se proporcione la materia de reflexión; tanto la observación, como el recuerdo, la lectura, la comunicación son vías para transmitir datos."
>
> (Dewey, 1916:154-155)

Los docentes han de asumir la responsabilidad de conectar la teoría con la práctica en sus métodos de enseñanza y han de trabajar conjuntamente los tres prototipos de profesores: aquellos que investigan, aquellos que intervienen en el aula convirtiéndola en un lugar de investigación, y los entrenados en habilidades de observación e investigación que cooperan así en la verificación de hipótesis.

Dewey señala cuatro elementos esenciales del aprendizaje, que él plantea para la educación en general, pero que los consideramos especialmente adecuados para aplicarlos a la enseñanza superior: experiencia, datos para la reflexión, ideas y fijación de lo aprendido.

Cuando el punto de partida es la experiencia personal y el contexto relevante, el tercer elemento esencial, las ideas, surge de forma natural. La aplicación y la comprobación en situaciones reales producen el efecto de "fijar" lo que se ha aprendido. Sólo cuando una idea se ha puesto a prueba y se ha aplicado a la práctica, puede empezar el proceso de reflexión.

La enseñanza tradicional, según Dewey, ha dañado la conexión entre lo mental y lo práctico y para subsanarlo propone una perfecta identificación

entre los elementos esenciales del aprendizaje y los elementos esenciales de la reflexión:

1. Una auténtica situación de experiencia.
2. Un verdadero problema en esa situación.
3. Información y observación de la situación.
4. Indicación de soluciones viables a cargo del aprendiz.
5. Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas mediante su aplicación, y descubrir por sí mismo su validez (comprobación de la hipótesis por la acción).

Estos cinco pasos, a su vez, son los que determinan básicamente la estructura del denominado *método del problema* [86] de Dewey, de marcado carácter cientificista. Esta similitud o identificación entre los elementos esenciales de los procesos de aprendizaje y los de la reflexión, no la interpretamos como algo casual sino que nos confirma que la reflexión ha de formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje, como un medio para favorecer, usando un vocabulario cognitivista actual, la construcción de significados y la conformación del pensamiento crítico y creativo en el docente y en el estudiante. Un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la reflexión que crea un campo fértil para el desarrollo de los *saberes* dentro y fuera del aula.

Retomando la metodología que plantea Dewey, hay que precisar que para él no existe propiamente un método universal para ser aplicado y al referirse al método, lo hace a nivel abstracto y considera que no pueden utilizarse en educación métodos "cerrados y envasados". Estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto

[86] La propuesta metodológica de Dewey consta de estas cinco fases:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño.
2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.
3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.
4. Formulación de la hipótesis de solución.
5. Comprobación de la hipótesis por la acción.

supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción. En definitiva Dewey está planteando la necesidad de contextualizar la metodología didáctica a cada situación única y está planteando avanzadamente una perspectiva sistémica de la educación[87], pero sin formularla todavía de forma explícita.

Para la contextualización histórica de la PR he presentado las aportaciones que considero más relevantes halladas en la historia del pensamiento pedagógico de la humanidad y que pueden ser interpretadas como indicios de ésta. En el cuadro siguiente se muestra esquemáticamente un resumen de los mismos.

Antecedentes de la Práctica Reflexiva

Autores	Aportaciones afines a la Práctica Reflexiva
Sócrates (Siglo IV a C.)	- Diálogo para fomentar la reflexión - Indagación para descubrir la verdad por uno mismo: *la mayéutica.*
Platón (Siglo IV-III a C.)	- Importancia del diálogo para la reflexión y el pensamiento crítico.
Aristóteles (Siglo III a.C.)	- El aprendizaje se logra por medio de la acción - Reconocimiento del saber práctico.
J.J. Rousseau (1712-1778)	- Aprendizaje a través de la experiencia y la acción - Paidocentrismo y curiosidad natural del aprendiz.
John Dewey (1859-1952)	- Pedagogía basada en la acción y la reflexión - El pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje - La acción docente ha de unir teoría y práctica - Inclusión de la emoción en el proceso de aprendizaje.

Antecedentes de la Práctica reflexiva

[87] De algún modo, Dewey, en este punto, puede interpretarse como una voz precursora de la pedagogía sistémica, desconocida en su época y que no vería la luz hasta finales del siglo XX, en las décadas de los 70 u 80, según los países.

Sin embargo hay que tener presente que sólo se trata de elementos aislados relacionados con la PR que como tal no se formalizará hasta finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Para concluir este acercamiento a los orígenes de la PR y sus antiguos indicios en el pensamiento pedagógico, considero oportuno exponer algunas reflexiones personales acerca de estos antecedentes tratados hasta ahora en este capítulo.

En las tesis educativas de Rousseau y Dewey podemos detallar algunos aspectos coincidentes como son el rechazo que ambos realizan del dualismo escolástico de raíces griegas, así como la decidida defensa del papel primordial de la experiencia en la educación, y los planteamientos paidocéntricos del aprendizaje que centran su atención en niño/a. Sin embargo Rousseau hace una defensa del aprendizaje como crecimiento y desarrollo naturales, pero que puede considerarse poco realista: su tesis se fundamenta y elabora entorno a un tal aprendiz ficticio, no real, protagonista de su obra literaria, *El Emilio*, que vive apartado de la sociedad y de la vida cotidiana. Los postulados de Rousseau son teóricos y no pudo llevar a la práctica sus ideas pedagógicas, en cambio, centró su esfuerzo en la crítica a los fundamentos de la educación clásica y contribuyó decisivamente a la gestación de los movimientos de renovación pedagógica que se alimentarían de sus aportaciones y que se formalizarían más tarde. Puede exponerse que el legado de Rousseau a la educación fue primordialmente ideológico y pedagógico, y en vida suya no llegó a conocer las aplicaciones didácticas y metodológicas que elaborarían sus seguidores, de algunas de sus aportaciones positivas[88].

Sin embargo Dewey, integrado ya en esos movimientos de la *Nueva Pedagogía* o *Pedagogía Activa*, pudo centrar sus inquietudes educativas en

[88] No todo el legado pedagógico de J.J. Rousseau -imbuido de un exagerado racionalismo idealista-, era válido, ni suficientemente realista para una aplicación educativa.

la elaboración de una cuidadosa epistemología de la práctica, incorporó la emoción en los procesos didácticos, experimentó los beneficios de la pedagogía basada en la acción, recomendó el aprendizaje en el ambiente real e introdujo los principios científicos y el pensamiento reflexivo en los procesos de aprendizaje. Por todo ello considero que su aportación a la PR es relevante, notable y cuantiosa y ésta es la razón por la que continuaré utilizando su pensamiento pedagógico como un valioso referente en las páginas siguientes dedicadas a estudiar la naturaleza y finalidad de la PR.

Si bien Dewey ha supuesto un hito en el avance del paradigma reflexivo en la educación y ha abierto líneas de estudio sobre la PR, hemos de afirmar también que desde la perspectiva actual algunos de sus planteamientos han sido, en cierto modo, integrados y superados por el avance de la investigación en este campo.

Se considera que la forma en que Dewey estudia la asociación entre las experiencias del docente y las interacciones del aula es algo simplificada y se la contrapone a la perspectiva con la que estudiamos hoy ese conjunto de relaciones entre los diversos agentes educativos, mucho más amplios y complejos. Así mismo, la PR, que en Dewey queda restringida casi exclusivamente a la formación reflexiva de los alumnos, actualmente ha ampliado su campo de aplicación en el mundo de la enseñanza y se orienta también a procesos formativos de otro orden.

En la actualidad la PR se aplica a la génesis del pensamiento de los docentes y se la utiliza también como metodología para que los docentes aprendan a partir de su propia práctica y la de sus compañeros de profesión. Recientemente también la PR se ha introducido como una competencia estrechamente relacionada con la profesionalización docente y está sustentando programas innovadores de formación continua de docentes en activo.

Este nuevo ámbito pedagógico para la preparación profesional y la PR constituye una aproximación relevante en el diseño de experiencias controladas de situaciones docentes. A la vez esta aplicación de la PR presenta una vertiente problemática que estriba en la adquisición de destrezas técnicas de enseñanza como la observación sistemática de los demás, la auto-evaluación de los docentes en formación, la redacción de diarios y otras herramientas reflexivas.

A su vez, la PR empieza a estar discretamente presente en algunos planes de estudios del grado de Magisterio en Europa y América. Precisamente la investigación que aquí se presenta está en esa línea y su objetivo es la profundización en la formación reflexiva, la propuesta de un modelo para la acción y la evaluación de los resultados formativos de los alumnos/as de Magisterio la UIC

4.2.2. El auge de la Práctica reflexiva

La PR abre la puerta a los docentes a un nuevo panorama y los hace entrar sugestivamente en un círculo de pensamientos y acciones sobre su quehacer profesional y, como consecuencia, altera sus perspectivas de la educación y profesionaliza su labor docente. Estas actitudes y disposiciones positivas que la PR genera en ellos, siendo mucho, no son suficiente para lograr esa mejora profesional; se precisa que se produzcan algunos cambios de enfoques curriculares innovadores y planteamientos didácticos transformadores. "El principio básico del movimiento de PR implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma en la escuela". (De Vicente, 2002:96)

Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas son aquellas que consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo y conciben la

práctica docente como práctica profesional y social contextualizada. Y todo ello se ha propagado y extendido en la medida en que la racionalidad técnica ha tocado sus propios límites y ha urgido superarla por no ser idónea para abordar la problemática educativa actual desde su paradigma técnico y positivista.

En el análisis que realiza Vicente (2002) apunta cuatro factores que están contribuyendo a que la PR surja como respuesta emergente creciente y se difunda entre los profesionales de la educación.

1) Las limitaciones de la investigación proceso-producto.

La investigación proceso-producto, basada en los fundamentos de la racionalidad técnica ha fracasado en la búsqueda y generación de un contenido sustancial y significativo para la preparación de los maestros, pues la fragmentación del conocimiento en pequeños elementos constituye una aproximación poco sensible para explicar el mundo real del trabajo pedagógico[89].

2) El avance de la psicología cognitiva.

El fuerte avance de esta ciencia es otro de los factores que justifican el interés por los procesos de generación del conocimiento a través de la reflexión, frente a la psicología conductual en la que se sustenta la racionalidad técnica. La psicología cognitiva está más interesada y centrada en la investigación sobre el pensamiento que en los estudios sobre la conducta observable pues busca conocer, describir y explicar los procesos mentales en los que descansan las actividades complejas de la práctica pedagógica. Los fundamentos de la psicología cognitiva han proporcionado una base fructífera para explorar el pensamiento del docente, la resolución de problemas, la reflexividad y la gestión de la complejidad.

[89] De Vicente atribuye también a este fracaso el renovado interés por el trabajo de Dewey (1933) con su noción de PR y el concepto de Schön de práctico reflexivo (De Vicente 2002: 100).

3) El reconocimiento de la investigación etnográfica.

La legitimación de la investigación etnográfica ha contribuido también al desarrollo de la PR puesto que los principios de esta metodología de la investigación enfatizan y valoran científicamente dos aspectos importantes en la investigación: la dependencia del contexto y la percepción que las personas implicadas en la misma conceden a los hechos investigados, desde su perspectiva.

4) La profesionalización docente[90].

La comprensión de la función docente como una verdadera profesión que requiere preparación científica, capacidad de tomar decisiones, resolución de problemas, gestión de la complejidad del aula escolar[91], diseño de estrategias, etc., ha favorecido plantear la formación de los maestros bajo una perspectiva crítico-reflexiva. Basar la formación en la reflexión propicia docentes autónomos, que promuevan una continua renovación personal, actores creativos a nivel didáctico y no estrictos ejecutores de currículos prediseñados.

[90] Como sugiere Catherine Fosnot (1989) un maestro plenamente capacitado es alguien que toma decisiones reflexivas, que encuentra placer en aprender e investigar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y que considera el aprendizaje como una construcción, y la enseñanza, como un proceso que facilita, estimula y enriquece el desarrollo.

[91] La autora ha publicado un interesante artículo al respecto DOMINGO, A. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo gestionarla y optimizar su riqueza formativa en el aula. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2* (3), 191-210. Colombia.

4.3. La Práctica reflexiva

4.3.1. Naturaleza y conceptualizaciones

La enseñanza se sigue presentando, por lo general, como un debate o dicotomía según se entienda ésta como una labor estética donde el papel del maestro puede compararse, a grandes rasgos, con el del artista (literato, pintor…) o como una ciencia que implica una serie de actividades técnicas y en el cual el rol del maestro se asemeja más al del médico o al del mecánico. Es decir, que también la PR exige adoptar una postura paradigmática que supere la racionalidad técnica y se sitúe en un paradigma crítico-reflexivo.

En la medida en que se superan los planteamientos positivistas en la educación y se abandona la pedagogía por objetivos[92], puede entonces optarse por la PR como metodología formativa del docente. Precisamente la PR ve la luz sólo en el marco de la perspectiva critico-reflexiva de la educación y de la profesión docente. El énfasis reciente en la necesidad de la PR proviene en gran parte de los trabajos de Donald Schön (1983,1987) utilizados ampliamente por los educadores y otros profesionales interesados en la formación de docentes[93]. La alternativa de Schön para contrarrestar la racionalidad técnica es la PR y, más específicamente, la reflexión sobre el *conocimiento en la acción*[94] (Schön 1983).

En estos nuevos planteamientos la formación docente definitivamente opta por basarse en la práctica y su eje central es partir de la experiencia y la práctica y su reflexión sobre ellas, con la finalidad de aprender de ella. De

[92] En los primeros capítulos de esta investigación se ha expuesto que nuestra postura paradigmática desde la que abordamos la profesión docente es de carácter crítico- interpretativo, desestimando el paradigma racional-técnico para abordar la profesionalización del maestro. La PR no admite una fundamentación positivista ya que se plantea la formación del maestro como un proyecto personal, flexible, creativo, abierto, reflexivo, etc.

[93] El modelo de *profesional reflexivo* que propugna Schön se expone con detalle en el capítulo siguiente, incluido en el estudio de posibles modelos de PR.

[94] Esta fase concreta del profesional reflexivo de Schön se estudia en el capítulo siguiente.

este modo quien se está formando es consciente de su propio proceso[95], no sólo de los resultados de su aprendizaje.

Gran parte del trabajo diario del maestro de aula consiste en emitir juicios y tomar decisiones, a veces partiendo de una información limitada. Las decisiones que ha de tomar son curriculares, metodológicas, organizativas, didácticas, psico-emocionales, etc. Cuando decide, está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera. El proceso de tomar decisiones debe ser racional, lo que significa que el maestro –de forma consciente o inconsciente- considera y evalúa las alternativas y se vale de criterios para elegir y determinarse. En la mayoría de los estudios sobre las decisiones interactivas de los maestros, éstas son descritas como más reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes[96].

Sin embargo la buena enseñanza exige tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. La capacidad de los maestros para justificar razonablemente sus decisiones y acciones dentro del aula constituye un elemento importante de su formación reflexiva en la práctica. Han de ser capaces de justificar un plan de acción lo que significa proporcionar buenas razones para actuar de ese modo. Para ello el maestro no puede apoyarse exclusivamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas y descontextualizadas, sino, más bien, debe reflexionar de una manera crítica y analítica. Es decir, el maestro ha de *reflexionar sobre su práctica* al igual que el médico debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente.

---

[95] Los autores que han elaborado modelos teóricos para la PR denomina a este momento del proceso con formas variadas: Kolb le llama *concienciación,* Korthagen le llama en expresión original "*awareness",* etc. Se analizará con más detalles en el capítulo siguiente.

[96] Esta afirmación es una de las conclusiones de un estudio realizado sobre las decisiones de los docentes en el aula escolar. Esta investigación fue llevada a cabo por Irwin en 1987, en EEUU. Se referencia en la bibliografía.

Zeichner describe así la acción y la PR: "supone la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias que promueve" (Zeichner, 1999: 507). Esta acción que se considera propia de personas críticas y autónomas adquiere mayor importancia en el ámbito de la práctica pedagógica, dado que el fenómeno educativo es una realidad práctica, y una actividad eminentemente moral, y por tanto, reflexiva. Ésta puede orientarse de acuerdo a distintos principios y valores, afecta al desarrollo multidimensional y se va consolidando en la acción. Es precisamente por ese carácter formativo y experiencial del saber pedagógico que surge la necesidad y la exigencia de reflexionar sobre él y en torno a él; resulta indispensable emitir juicios, resolver problemas, plantear soluciones y puntos de mejora. Estas exigencias de la profesión docente sólo pueden llevarse a cabo de forma eficiente, crítica y creativa a través del ejercicio de una práctica pedagógica cimentada en la reflexión.

Actualmente entendemos la educación como un problema práctico que requiere toma de decisiones previamente deliberadas, por medio de la reflexión, y que no puede limitarse a indagar el contexto práctico donde opera, sino que busca también el estudio profundo de la teoría, sin la cual la actividad educativa no logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica. Esta exigencia de reflexión sobre la práctica docente es lo que denominamos propiamente *Práctica reflexiva*.

Para Barnett (1992), la PR, constituye básicamente un procedimiento formativo para hacer de los estudiantes universitarios unos profesionales reflexivos, ya habituados a utilizar sus capacidades críticas y reflexivas. En palabras suyas la PR es un medio por el que puede:

> "[…] estimularse a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos

> en relación con *todo*[97] lo que piensan y hagan…es un procedimiento reflexivo en el que el alumno/a se interroga sobre sus pensamientos y acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes es el del profesional reflexivo".
>
> (Barnett 1992:198)

En realidad Barnett ha basado su conceptualización de la PR en las aportaciones de Schön, antecesor suyo.

Schön desarrollo la idea de "práctica reflexiva" [98] basándose ampliamente en las áreas aplicadas a los programas universitarios como la arquitectura, el diseño, la música, la medicina, etc. Su propuesta, aceptado el valor del conocimiento proposicional, [99] introduce el conocimiento práctico profesional imprescindible para la mayoría de profesiones. Investigó en distintas facultades universitarias y descubrió que los profesores y estudiantes desarrollaban una reflexión sobre la práctica que tenía que sostener su aprendizaje, y en consecuencia, reforzar su práctica. Expresado de forma sencilla, Schön percibió que los estudiantes aprendían escuchando, observando, actuando y disponiendo de una supervisión directa de su hacer. No sólo aplicaban lo que habían oído y aprendido en clases magistrales, libros, etc., también aprendían reflexionando, ellos solos y con sus tutores, sobre cómo se desarrollaba la acción. Reflexionaban sobre su práctica. Por tanto la PR, desde la perspectiva de este autor nos ofrece un nuevo significado: "reflexión sobre la acción" y "reflexión en la acción" como lo expresa Schön dando a entender dos elementos constitutivos de la PR. Por un lado manifiesta la interacción ente la acción, el pensamiento y el ser, y por otra parte, señala la inmediatez de la reflexión-acción como algo inseparable y que expresado en forma coloquial significa que el profesional "piensa sobre la marcha".

---

[97] La cursiva aparece en el original.

[98] Para elaborar esta síntesis del significado de la PR en Schön he utilizado como documentación varios capítulos del libro *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*, de Brockbank y McGill (2002) y que se referencia en la bibliografía.

[99] Aprendizaje sobre las cosas, conceptos, ideas.

En la reflexión sobre el oficio de enseñar, la figura del practicante reflexivo propuesto por Schön, se impone cada vez con más fuerza. Los *saberes* racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones educativas. Por este motivo la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir el conocimiento experiencial basado en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción.

Ya, en 1903, John Dewey había escrito sobre la necesidad del pensamiento reflexivo y se había ocupado de analizar la función de la reflexión en sus dos libros *Cómo pensamos* (1910) y *Lógica: Teoría de la indagación* (1938). Para Dewey la teoría y el análisis lógicos eran una generalización del proceso reflexivo y reconocía que podemos *reflexionar* casi sobre todas las cosas en el sentido de *pensar* meramente en ellas, pero que la reflexión lógica o analítica sólo se aplica a la resolución de problemas reales. Según Dewey:

> "La teoría general de la reflexión, a diferencia de su ejercicio concreto, aparece cuando las ocasiones de reflexión son tan abrumadoras y tan contradictorias que bloquean el pensamiento e impiden hallar una respuesta específica y adecuada. Repetimos, se manifiesta cuando los asuntos prácticos son tan variados, complicados y tan fuera de control que impiden al pensamiento abrirse con éxito un camino a través de ellos."
>
> (Dewey: 1976:300)

Para Dewey la PR sólo se da propiamente cuando el individuo –en nuestro caso, el alumno en prácticas en el aula escolar - se enfrenta con un problema real que debe resolver y tratar de hacerlo de una manera racional.

En los últimos años se han postulado diferentes formas de conceptualizar la PR en función de cómo se aplica a las actividades de los maestros/as y docentes en las aulas. Exponemos las más destacadas a continuación.

Reflexión y práctica

Tomando como base los primeros trabajos de Schön (1983), Killion y Todnem (1991) se aprecian y distinguen tres clases de reflexión: Reflexión sobre la práctica, Reflexión en la práctica y Reflexión para la práctica

Estos autores distinguen las dos primeras como claramente de índole reactiva y se distinguen entre ellas sólo por el momento en que se lleva a cabo, pero ambas giran en torno a un hecho específico que obliga al docente a reaccionar y respecto al cuál actúa con cierta rapidez o inmediatez. Por otra parte, los citados autores puntualizan que la reflexión *para la práctica* es algo distinta puesto que viene a ser el resultado deseado de los dos tipos de reflexión previos. Se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta[100], sino para orientar la acción futura, es decir por un motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación. Y es así de tal manera que la *reflexión para la práctica* hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa.

El maestro y el alumno practicante, como profesionales expertos, precisan de los tres componentes para llevar a cabo la PR. Los principiantes suelen estar básicamente centrados en la reflexión para la práctica, mientras los expertos y experimentados centran su atención en la reflexión en la práctica. Aún con todo se precisa puntualizar que el proceso de participación en la PR no es, en modo alguno, lineal sino una espiral continua donde cada elemento de la PR se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo y que suele presentar una dinámica holística.

[100] Sin duda, estas razones también presentan interés.

Niveles de reflexividad

Van Manen (1977) sugirió un modo jerárquico de niveles de reflexividad. Según este autor, la PR presenta tres niveles distintos que pueden corresponderse, al menos teóricamente, con el crecimiento del maestro/a desde principiante hasta experto o docente guía. Exponemos a continuación las características de cada uno de los niveles:

La PR docente y sus niveles de reflexividad	
Nivel 1	• Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos. • La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	• Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. • Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc. • Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	• Ejercicio de una reflexión crítica. • Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Descripción de los tres niveles de reflexión docente (Van Manen ,1997)

Las características básicas de estos tres niveles de reflexividad que plantea Van Manen son compartidas también por otros autores expertos en la temática que se sitúan básicamente en la misma conceptualización[101]. Éste es el caso de autores como Gregory Bateson (1973), o la aportación de las *categorías* de reflexividad que establece Belenky (1986).

Activadores de la reflexión

Otro modo distinto de conceptualizar la PR es enfocarla en función de los elementos que pueden estimular la reflexión en los maestros/as del aula.

[101] Las pequeñas diferencias entre esos autores apenas son relevantes y permiten unirlos en una sola conceptualización de los niveles de reflexividad.

Sparks-Langer y Colton (1991) al concluir unas investigaciones sobre el pensamiento reflexivo en los docentes[102], pudieron detectar la existencia de tres elementos del pensamiento reflexivo que activan su desarrollo: el elemento cognitivo, el elemento crítico y el elemento narrativo.

A) Elemento cognitivo: Este elemento del pensamiento reflexivo es el aspecto que aporta en el proceso los conocimientos propios que un buen maestro precisa para tomar decisiones en el aula. Según Shulman (1987) dichos conocimientos constituyen el fundamento cognitivo del maestro del aula y son imprescindibles para una práctica de la enseñanza reflexiva y fecunda. Él los cataloga en estas siete amplias categorías clasificadoras:

B)

Categorías clasificadoras de los conocimientos
1. Conocimiento del contenido
2. Conocimientos pedagógicos generales
3. Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.)
4. Conocimientos docentes y configuración profesional propia
5. Conocimiento de los alumnos/as y sus características
6. Conocimiento de los contextos educativos
7. Conocimiento de fundamentos: filosóficos, históricos, axiológicos.

Aunque todos los docentes –expertos y principiantes – disponen de un acerbo similar de conocimientos, las investigaciones de Sparks-Langer y Colton. Mostraron que la organización y estructuración de los mismos suele ser muy distintas dando lugar a esquemas o redes cognitivas diferentes. Si todo docente construye los esquemas en el transcurso del tiempo, como resultado de sus experiencias, no es sorprendente que los

[102] Concretamente me refiero a las investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos por Georgea Spark-Langer y Amy Colton en el año 1990. Se referencia en la bibliografía.

más experimentados, a menudo, comprendan mejor las situaciones problemáticas del aula y respondan a ellas con mayor rapidez y éxito que los principiantes. Están más preparados para afrontar los cambios en la planificación y resolver mejor las incidencias de todo tipo. Así lo justifican estos investigadores estadounidenses:

> "[…] porque 1) gran parte de la rutina y del contenido están disponibles para los docentes con experiencia en la memoria bajo la forma de libretos automáticos, y 2) porque sus ricos esquemas les permiten considerar rápidamente los indicios que muestra el entorno y cuáles son las estrategias adecuadas para acceder a la situación."
>
> (Sparks-Langer y Colton, 1991: 38)

Los esquemas del tipo analizado se construyen, ciertamente, de un modo natural a lo largo del tiempo, pero la PR puede estimular y sustentar su desarrollo y actuar como un agente ligeramente *catalizador*[103] que precipite ese proceso. No puede suplantar el resultado de la experiencia, pero sí puede optimizar la configuración de esquemas y redes cognitivas

B) Elemento crítico: este elemento del pensamiento reflexivo hace relación a "los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social" (Sparks-Langer y Colton 1991:39). El interés por las cuestiones inherentes a la justicia social y a la ética en la educación ha sido compartido por educadores y teóricos de la educación y se manifiesta claramente en la importante distinción que los educadores establecen en temas como por ejemplo metas educativas centradas en resultados estrictamente o los objetivos educativos centrados en los procesos. Es decir el elemento crítico que obliga a tener presente la dimensión ética y

[103] En sentido estricto los catalizadores son principios activos que precipitan los procesos químicos. Aquí la utilizo en sentido figurado ya que me parece una buena imagen para expresar mi pensamiento.

personal de todo planteamiento educativo y su modo de resolver las cuestiones que el aula plantea.

C) Elemento narrativo: este elemento del pensamiento reflexivo guarda relación con las narraciones del docente. Los relatos sobre sus experiencias en el aula que presentan muchas formas y cumplen funciones diversas. En este marco se sitúan los llamados diarios docentes en que la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas.

Así lo describen Brubacher, Case y Reagan:

> "Los relatos sobre los acontecimientos críticos del aula, los distintos tipos de de registros o diarios, los informes para conferencias confeccionados por los maestros conjuntamente con supervisores o mentores, la auto entrevista, etc., constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula […] y no cabe duda de que proporcionan maneras más eficaces de estimular la PR".
>
> (Brubacher, Case, y Reagan, 2000:41)

Por último, y para completar estos tres grandes bloques de interpretaciones conceptuales de la PR, añadir que ésta deviene una postura permanente del maestro que ha de activarse en toda su actividad y concierne también a lo que hace el maestro/a antes de entrar en el aula, cuando planifica y prepara sus clases, durante su permanencia en el aula, sea como educador o desempeñando otras funciones que también le son propias, y después de abandonar el aula. "Una PR supone una postura, una forma de identidad o *un hábitus*" (Perrenoud, 2004: 13).

Por tanto podemos concluir que aunque hemos planteado tres conceptualizaciones distintas, caben muchas más, ya que la PR, cuya aplicabilidad es multidimensional, podemos comprenderla y aplicarla de distintas maneras. Sin afán de agotar sus posibilidades citamos sólo algunas del ámbito docente.

- La PR como… diálogo entre razón científica y razón práctica.
- La PR como… aprendizaje crítico-transformador.
- La PR como… sistema para aprender de la propia práctica.
- La PR como… metodología de aprendizaje docente.
- La PR como… método de formación continua para docentes.
- La PR como… orientación del *Practicum* en la formación inicial.
- La PR como… competencia profesionalizadora.
- La PR como… dominio de la complejidad educativa.
- La PR como…. innovación educativa.
- La PR como… investigación-acción.
- La PR como… sistema de mejora institucional escolar.

4.3.3. Noción y finalidad

La PR es una metodología de formación cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de auto formarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria.

El punto de partida es, como se ha expuesto, la práctica en el aula de los docentes que participan en la actividad. Se trata de analizar la propia

práctica docente, reflexionar sobre ella y construir conjuntamente propuestas para la mejora en aquellos puntos en que la eficacia de los aprendizajes de los alumnos no se considera exitosa.

Toda actividad formativa basada en la PR se realiza en grupos reducidos de maestros/as del cual forma parte un tutor. La formación se plantea entre "iguales". El formador se sitúa en el mismo plano que los participantes y adopta un papel simétrico respecto a ellos, aunque le corresponda ejercer funciones de experto. Por otra parte desde el propio proceso de la PR se cuenta con la aportación del conocimiento teórico por parte de expertos: documentación, artículos, bibliografía, ponencias, etc.).

Para implementar esta metodología se ha de crear un grupo o seminario de docentes[104] – en nuestro caso, practicantes de último curso de carrera - interesados en aprender individual y cooperativamente. Esto significa que se precisa trabajar de modo sistemático los métodos para lograr el clima necesario de confianza mutua entre sus miembros, puesto que habrán de compartir experiencias, ayudarse mutuamente, orientarse unos a otros, etc.

El núcleo de la actividad es el denominado "ciclo reflexivo" que habrá de seguirse por parte de los participantes del grupo.

La comunicación entre los miembros del grupo y con el tutor/a juega un papel de primer orden; ha de ser una comunicación sencilla y sobre todo permanente o muy fluida. Una vez aprendida la metodología de la PR, también se puede utilizar individualmente, pero con resultados menos enriquecedores.

Sobre la finalidad de la PR podemos señalar que lo que pretende es transformar la práctica diaria en el aula en un proceso de investigación más que en un proceso de aplicación. Un proceso de *investigación – acción* en el cual el docente, en su contexto de intervención, intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta.

[104] Se han denominado, en sentido figurado, "pequeñas comunidades de aprendizaje".

En este sentido el enfoque del *Practicum* curricular de los estudios de Magisterio precisa transformarse respecto de las concepciones tradicionales. Se trata de entrar en el aula con el objetivo de investigar, y no de aplicar únicamente lo que se ha aprendido en el aula universitaria. Se trata de ser críticos, de entrar en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización y – si se hace necesario – de cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento, de las creencias y *teorías implícitas*.

De este modo, nuestros estudiantes de Magisterio sientan las bases de una actuación futura como docentes activos en la que la acción en el aula siempre vaya acompañada de un componente de investigación. La PR constituye una de las competencias para el desarrollo profesional del docente.

A continuación se sintetizan los principales objetivos formativos que pretende esta metodología:

1.- Formar maestros reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos.

2.- Enseñar a los maestros a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.

3.- Proporcionar al maestro una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente en el aula escolar: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.

4. Aumentar en los futuros maestros la preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su propia práctica.

4.3.4. Condiciones y requisitos

Para que la PR sea formativa, es preciso, en primer lugar, que sus participantes – estudiantes, profesores y tutores - se sitúen en un paradigma reflexivo-crítico[105] con todo lo que esta afirmación comporta. Una vez garantizado ese elemento preliminar se enumeran brevemente las condiciones para formarse bajo ese paradigma y por medio de la PR:

1. Concebir la formación de los docentes como un cambio que ha de partir de la propia realidad del maestro en formación. Se trata de una formación sobre el propio contexto real del trabajo y que no disocia la transformación de la educación de las propias prácticas docentes habituales. Utiliza un método formativo contextualizado que ayuda a mejorar cualitativamente la práctica educativa y se traducirá metodológicamente en la utilización de las propias experiencias reales del aula escolar para aprender a partir de ellas.

2. Apoyar el proceso formativo de los participantes en dos bases distintas de las tradicionales en los planteamientos de la formación:

a) El núcleo de la metodología estriba en que la persona misma del docente o practicante, por medio de esta metodología y desde una perspectiva constructivista, avance personalmente en la construcción de su propio conocimiento. Éste ha de ser reelaborado, reestructurado, decodificado, reconstruido por medio de su experiencia y la PR. De este modo los contenidos se impregnan de sentido personal y de significatividad y son interiorizados de forma

[105] Barnett define el carácter crítico como la disposición humana de comprometerse cuando se reconoce que el objeto de atención puede ser otro distinto del q ue es. El carácter crítico se desarrolla en torno a dos ejes: las destrezas de pensamiento crítico y los dominios de expresión (razón crítica, autorreflexión crítica y acción crítica). "En consecuencia la reflexión y la evaluación crítica han de contener momentos de la creación de alternativas imaginarias […] , la reflexividad, la crítica y la imaginación tienen que ir acompañadas por las capacidades personales de cambio y de acción crítica aunque constructiva" (1997:6-7).

profunda y pasan a formar parte del conocimiento pedagógico práctico del maestro.

b) Que los procesos de mejora docente no surjan del saber teórico sino de las propias experiencias de los practicantes o maestros y el aprendizaje se logre a partir de ellas. Se requiere un planteamiento plenamente inductivo del aprendizaje práctico; a partir de las prácticas concretas vividas, la formación del futuro docente se consolida y en algunos casos puede llegar a una cierta teorización más general, pero en ese caso será procedente de las experiencias particulares y sin partir de los principios generales del saber teórico deductivo.

3. Orientar la PR a la intervención o acción educativa. No es un proceso reflexivo que se agote en la construcción de la profesionalidad del practicante o el maestro, sino que su objeto primordial es reflexionar y decidir la mejor alternativa de actuación. Por tanto la PR está destinada a la mejora educativa, especialmente de los alumnos/as y también, de modo indirecto a la mejora de la institución escolar. En todo caso se trata de una reflexión para la acción educativa que deviene en investigación en el aula sobre los problemas reales y en motor de innovación educativa de alto interés ético, al abordar los problemas de los alumnos concretos del aula con toda su carga personal y humana.

4. Comprender que el eje fundamental de esta metodología procede de la teoría socio-constructivista que apuesta con firmeza por dos conceptos básicos: *co-construcción* de conocimientos y *andamiaje colectivo*, ambos de origen vigotskiano. Esta metodología precisa de la interacción social como condición imprescindible para co-construir el saber. Precisamente la interacción puede darse entre iguales con relaciones simétricas (compañeros) y también con expertos. En ese último caso la función de los formadores o expertos ha de ser la de facilitador o guía de

los procesos reflexivos grupales. Para ello se precisa prever situaciones de aprendizaje colectivo en la que se pueda realizar una PR grupal que vendrá a enriquecer la reflexión realizada individualmente por los participantes. Se trata de establecer pequeñas *comunidades de aprendizaje* usando la PR para aprender de las propias prácticas docentes.

5. Garantizar y facilitar el acceso a los contenidos teóricos, a partir de las necesidades que plantea la práctica y la observación. Por tanto, la PR integra la Teoría y la Práctica de un modo profundo y significativo para el practicante o el maestro. Se trata de llegar a la Teoría por medio de la práctica, itinerario contrario al que suele promoverse en el ámbito académico, en el que con frecuencia la práctica se interpreta sólo como una aplicación o comprobación del conocimiento teórico.

6. Reconocer aquellos elementos personales no cognitivos que interactúan en la acción educativa del practicante o maestro en el aula. La PR ha de detenerse también a valorar esos aspectos inconscientes y emocionales que se movilizan y participan al reaccionar ante situaciones prácticas del aula escolar. Se requiere reflexión e interacción con uno mismo y con los demás para lograr identificar las llamadas teorías implícitas, creencias inconscientes, *hábitus*[106], etc. Sólo así éstas pueden modificarse si fuera preciso.

4.4. Beneficios y riesgos de la Práctica reflexiva

Podemos afirmar que la PR lo que promueve y facilita principalmente es la interacción entre acción, pensamiento y ser, al propiciar un desarrollo

[106] Aunque no son expresiones exactamente unívocas las empleamos en esta explicación en sentido genérico para expresar todo aquel bagaje inconsciente que sólo se hace tácito por medio de un análisis reflexivo que pueda llegar a hacer tácitos esos elementos que interactúan y con mucha fuerza dado su origen experiencial, vital y no cognitivo. Así lo explican Bourdier y Passeron: *"habitus*, la reproducción de prácticas interiorizadas a tal punto que se reproducen por si solas. El *habitus* es transferible de una generación a otra y se inculca en la percepción, el pensamiento y la acción produciendo y reproduciendo modelos intelectuales y morales interesados" (2001:51).

constructivo y personal del estudiante en su proceso de formación. El practicante ya no aprende exclusivamente, sino que por medio de la PR va *haciéndose un maestro* con su configuración personal. El uso de la forma verbal *hacerse maestro*, ayuda a señalar el carácter constructivo y dinámico que conlleva la PR en el proceso formativo docente. Mediante la PR los estudiantes[107] aprenden a conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

Existen múltiples motivos para abogar por la PR en la formación universitaria. Y nos referimos a la PR intencionada y formalizada a nivel curricular. Citamos algunos de los beneficios formativos que ésta reporta a los estudiantes.

a) La PR promueve un aprendizaje profundo ya que articula el pensamiento y el ser de la persona, así como su acción: el aprendiz es un participante activo, comprometido y realizador, y en él se produce una interacción continua entre la práctica y la reflexión. Es un modelo que parte de la persona y no del saber teórico.

b) La PR propicia en el estudiante un aprendizaje crítico-reflexivo que le permite, en el presente y en el futuro, transformar la propia capacidad conceptual y la autoconciencia, logrando un conocimiento metacognitivo de sí mismo. Este aprendizaje crítico-transformador que se produce con la PR no sólo supone de-construir significados y actitudes, mitos y prejuicios, sino también su reestructuración mediante la reconceptualización y reconstrucción. Se trata de un proceso continuo y dinámico, basado en la experiencia. "Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y *saberes* nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia" (Perrenoud 2004:23).

[107] También es aplicable, a su vez, a los docentes ya incorporados al aula escolar.

c) La PR permite al practicante actuar en el aula de forma deliberada e intencional y libera a los docentes de la conducta impulsiva y rutinaria. La profesionalidad del maestro/a queda reforzada, puesto que su intervención educativa es manifestación habitual de su inteligencia en acción.

d) La estructura holística y no parcelaria de los procesos de la PR permitirá al maestro/a responder con flexibilidad, plasticidad y espontaneidad a las situaciones del aula tras un proceso mental amplio -no secuencial, ni estrictamente racional- en el que están implicadas la intuición, la emoción y la pasión.

e) El estudiante de Magisterio por medio de la PR logra un conocimiento metacognitivo de sus competencias, habilidades y capacidades, y este conocimiento de sí mismo, a nivel profesional, le permite reestructurar su itinerario personal de formación universitaria cuando aún está en el periodo de la formación inicial, así como abordar objetivos formativos cuya necesidad no se había percibido hasta ese momento.

f) La PR supone romper la "privacidad" que tradicionalmente se ha mantenido sobre la actividad que se realiza en el aula y abrirla a la observación de lo que ahí sucede, a la reflexión sobre lo que ahí se hace y a la indagación sobre el porqué se producen los procesos que allí suceden[108]. La formación en la PR es una modalidad de aprendizaje docente que se lleva a cabo en grupos reducidos y que implica a todos los participantes y cuyo contenido de trabajo y reflexión lo aportan los maestros, precisamente de las situaciones reales que ha vivido en su aula.

g) La PR tiende hacia un modelo de formación que no precisa pasar por la prueba de la *aplicabilidad* ni de la *contextualización* al escenario profesional, porque precisamente se nutre de las experiencias de cada maestro/a en su contexto. Podemos apuntar dos características positivas y beneficiosas en cuanto a la *rentabilidad* de formación que produce en los

maestros/as. Por un lado aporta soluciones y mejoras contextualizadas y aplicadas al contexto real, y por otra, es capaz de garantizar la mejora práctica y real del maestro y de las situaciones del aula.

h) La PR puede llegar a promover en algunos estudiantes – aquellos que presentan un perfil altamente responsable, inconformista y activo, en definitiva, crítico - el *aprendizaje transformacional* que los hace protagonistas convencidos de sus procesos de mejora personal, didáctica, pedagógica, escolar, institucional y social.

i) La PR hace del maestro o del alumno practicante un investigador en contexto real. Su profesionalidad se expresa en una decidida actitud investigadora e innovadora en el aula, siempre al servicio de la mejora educativa y orientada a la acción. La aplicación de esta investigación está plenamente garantizada ya que es inseparable del ámbito escolar en el que se produce. En palabras de Perrenoud "*Innovar*, en última instancia significa transformar la propia práctica (…). La innovación endógena se origina en la PR, motor de la concienciación y de la formación de proyectos alternativos" (2004:59).

Por otra parte bajo la expresión de riesgos pretendemos recoger algunas de las críticas recientes de que las que ha sido objeto la PR. Proceden de pocos autores, voces actuales, que se han posicionado intelectualmente ante la PR y expresan algunos riesgos de ésta. Los puntos que se cuestionan son de carácter conceptual o se refieren a algún aspecto teórico; no realizan valoraciones sobre su desarrollo, aún poco extendido a nivel mundial. Principalmente se trata de dos autores Harvey y Knight (1996), que se muestran algo escépticos respecto a la PR.

Todas las críticas que hemos podido localizar tienen en común que se apoyan en la opinión discrepante respecto a los conceptos en que se basa la PR.

a) La PR, como método, no garantiza la calidad del pensamiento reflexivo. La reflexión es considerada por Harvey y Knight sólo como una buena intención, y que no es, en todo caso una realidad distinta del pensamiento humano. Ellos consideran que hay que apostar por la *calidad del pensamiento*.

b) El efecto negativo que puede producir una PR defectuosa en su concepción o en su desarrollo si se aboca a los maestros a una reflexión auto confirmadora y sin un diálogo o interacción verdadera con los demás. Existe el riesgo de practicar sólo un diálogo reflexivo de cada uno consigo mismo. En este caso la PR se desvirtuaría y se convertiría en una forma de auto confirmación y carecería de efectividad formativa. "Ser un profesional reflexivo es más que una cuestión de numerosas órdenes de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, la reflexión puede ser, con mucha facilidad, auto confirmadora." (Harvey y Knight, 1996:160).

c) Otros autores como Barnett, (1997) dudan de que la enseñanza superior pueda lograr que el estudiante alcance niveles elevados de crítica, es decir convertirse en un ser crítico. Cuestiona si es asequible el aprendizaje transformador que se pretende también con la PR. Barnett considera que la única solución sería sobrecargar el currículo universitario con formación crítica y expone que si éste incidiera excesivamente en el pensamiento crítico, se alejaría el modelo académico al uso, centrado en el rendimiento. También Barnett (1997) hace una crítica de las ideas de Schön sobre la PR, en cuanto concepto orientado socialmente que no puede estimular una reflexión crítica auténtica. Plantea que la reflexión como expresión de código puede enmascarar una instrumentalización porque" la construcción del yo interior del estudiante depende más de planes externos […] que de las propias aspiraciones, valores y del control del mundo que tenga el estudiante." (1997:100)

d) Un limitación que presenta la PR -no es propiamente una crítica- es la implicación imprescindible que exige del estudiante. Efectivamente se trata de una metodología que hace pivotar la responsabilidad del aprendizaje casi exclusivamente en el estudiante y que le exige estar activo, implicado y comprometido con su formación reflexiva. Existe, por tanto, el riesgo de que no todos los estudiantes muestren dichas actitudes o condiciones personales o que algunos no se muestren favorables a introducirse en los procesos reflexivos, por resultarles abstractos, extraños o arduos. Precisamente la reflexión es una actividad mental que no puede imponerse y que requiere de la libertad del estudiante para involucrarse en la PR.

CAPÍTULO 5

MODELOS DE PRÁCTICA REFLEXIVA

5.1. El modelo experiencial de Kolb

David A. Kolb, nacido en 1939, es actualmente profesor de *Comportamiento Organizacional* en la Escuela de Gestión Weatheread, en Nueva Zelanda, a la cuál se incorporó en 1976. Su formación académica superior se inició en el Knox College, donde finalizó sus estudios en Arte en 1961. Posteriormente obtuvo un Master en Arte en Harvard en 1964 y se doctoró también por Harvard – en 1967. Sus líneas de investigación más conocidas son las relativas al aprendizaje experiencial así como su contribución a la reflexión en torno al *comportamiento organizacional* (Kolb 1995). Sus intereses profesionales se han centrado en la naturaleza del cambio individual y social, el aprendizaje experiencial, el desarrollo profesional y ejecutivo y la educación profesional.

Antecedentes

El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb tiene como antecedentes doctrinales los autores: Lewin, Dewey, Piaget – todos ellos con propuestas cognitivas y racionales –, y Rogers y Freire – con modelos creados desde perspectivas más humanistas y sociales.

La perspectiva aportada por Lewin se centra en el gran valor que otorga la experiencia del día a día al aprendizaje, considerándola guía y motor en el propio proceso de aprendizaje del individuo.

Para Lewin, el proceso de aprendizaje consta de estas cuatro fases:

1. La vivencia de una experiencia concreta.
2. La confección sistemática – en mayor o menor grado – de observaciones y reflexiones en base a dicha experiencia y que conducen a la toma de conciencia de la acción concreta.

3. La formación de nuevos conceptos abstractos sobre la actividad realizada, como consecuencia de la fase reflexiva.
4. La comprobación de los nuevos conceptos en distintas situaciones, de manera que la nueva conciencia permite la consideración de alternativas o hipótesis a evaluar en futuras experiencias.

De esta manera, Lewin concibe el aprendizaje como un proceso en espiral donde cada una de las etapas constituye la base para el desarrollo de la siguiente.

La segunda base doctrinal del aprendizaje experiencial viene de la mano de Dewey. Al igual que Lewin, su modelo parte de la construcción progresiva del aprendizaje en base al dominio de las experiencias.

Dewey sostiene que el aprendizaje responde a una implicación natural del hombre en procesos de acción, de manera que la construcción de conocimiento es progresiva y tiene lugar en la medida que el sujeto va dominando y haciendo conscientes dichos procesos de acción, hasta convertirlos en intencionales. De esta manera, Dewey crea un modelo de aprendizaje en el cual, la acción humana inicial, nacida de la propia vitalidad del individuo y caracterizada por responder a impulsos, sentimientos y deseos naturales de actuación, deviene acción intencional de un orden superior. Por tanto, el ser humano pasa de vivir las experiencias fundamentalmente desde las emociones a controlar sus impulsos y actuar desde la observación y la reflexión.

El tercer antecedente del aprendizaje experiencial de Kolb tiene su origen en Piaget. Su modelo de aprendizaje se apoya en el binomio acomodación-asimilación y, al igual que en los modelos anteriores, Piaget también concibe el aprendizaje como un conjunto de ciclos que se ordenan en progresión hacia el dominio de la acción.

No obstante, este autor concreta este dominio de la acción en dominio del contexto. Así Piaget propone un modelo de aprendizaje caracterizado por ciclos progresivos, donde cada avance supone la infraestructura necesaria para el paso siguiente. Esta progresión permite que las personas vayan dominando su contexto desde posturas cada vez más conscientes y personales, es decir, de nuevo se madura la intencionalidad del acto – el paso de la acción a la reflexión –, y lo dado, concreto y fenoménico pasa a ser construido y abstracto.

Pero David A. Kolb no se basó únicamente en propuestas cognitivas y racionales, su modelo se equilibra al incluir influencias de Rogers y Freire, que proponen perspectivas más sociales y humanísticas del aprendizaje experiencial.

El modelo de Rogers, simple y dicotómico, potencia el carácter global del aprendizaje a través de la experiencia, frente al aprendizaje cognitivo. De este modo, Rogers observa dos tipos de aprendizajes: el cognitivo y el experiencial.

El aprendizaje cognitivo, según Rogers, es el obtenido académicamente y, en general, fuera de contexto. El aprendizaje experiencial, en cambio, es el producido a partir de la experiencia directa y su análisis. En este segundo caso, y siempre según Rogers, el aprendizaje está estrechamente ligado al deseo de conocimiento del sujeto, aquel conocimiento que mejora la resolución de sus necesidades y que provoca cambios personales y el desarrollo humano. De este modo, si el aprendizaje cognitivo redunda en acumulación de informaciones o habilidades, el experiencial se caracteriza por influir directamente en el proceso global de desarrollo del sujeto.

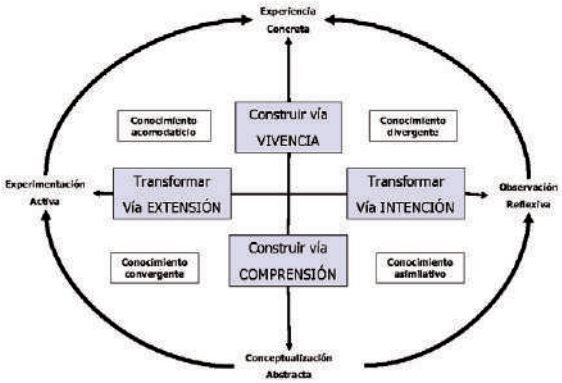
En esta misma línea más humana y social del aprendizaje experiencial, Freire propone un modelo ligado al autoconocimiento personal o grupal. Según este autor el aprendizaje experiencial permite que el sujeto se conozca a sí mismo y sea capaz de distinguir los factores condicionantes de

su situación. Este autoconocimiento y análisis u observación del contexto, es imprescindible para desarrollar actuaciones cada vez más independientes y autónomas, y favorece el propio crecimiento como persona y como grupo en un contexto.

Fundamentación

Kolb concibe el aprendizaje experiencial como un proceso donde se combina, por un lado, la construcción de conocimiento y, por otro, la transformación de la propia estructura de conocimientos y capacidades, dando lugar al desarrollo personal del individuo. De este modo, y en base a estos dos procesos, el autor define el aprendizaje como "la construcción de conocimiento que permite transformar la realidad" (Kolb, 1984:77) y entiende que la reflexión es un elemento imprescindible para generar aprendizaje de la experiencia.

Kolb hace uso de un modelo cartesiano para describir el aprendizaje en que esquematiza de una forma clara esta doble vertiente del proceso de aprendizaje experiencial: el eje de abcisas representa los canales de *construcción de conocimiento* y el eje de ordenadas simboliza los canales de *transformación de la propia estructura de conocimientos y capacidades.*



Doble vertiente del aprendizaje experiencial, según Kolb.

En cuanto a las *vías de construcción de conocimiento*, el autor destaca dos canales diametralmente opuestos – uno de carácter práctico y otro de carácter teórico –. Por una lado, señala la *vivencia de situaciones concretas* experimentadas por el individuo a través de la propia acción y, por otra, muestra la construcción de conceptos abstractos – o *conceptualización abstracta* – en base a la consulta de material impreso, el acceso a explicaciones de diferentes orígenes – asistencia a conferencias, clases magistrales, material audiovisual... – o bien, a través de la propia especulación.

El primer canal de construcción de conocimiento se caracteriza por estar claramente contextualizado, de manera que el sujeto obtiene sensaciones, experiencias e informaciones sensoriales directamente vinculadas a la actividad que realiza, obtenidas a partir de la actividad y aplicables a la misma.

En cambio, el segundo canal de construcción de conocimiento es abstracto, se nutre del pensamiento, es la razón y la actividad intelectual la que reporta la información. Evidentemente, esta otra vía se caracteriza por la descontextualización de los aprendizajes y el contacto con material simbólico que no requiere de la implicación experiencial del sujeto, sino de un trabajo de comprensión de dicho material.

Por último, cabe señalar que si bien la naturaleza de ambas vías de construcción de conocimiento son diversas, un canal y otro se complementan entre sí.

En cuanto al eje de ordenadas del modelo – símbolo de los *canales de transformación de la propia estructura de conocimientos y capacidades* –, cabe destacar que el autor describe este aspecto del proceso de aprendizaje en términos de capacidad de transformación de la propia acción. En este sentido, Kolb utiliza el segundo eje del modelo para representar dos polos

opuestos que permiten alcanzar esta capacidad de cambio – la *experimentación activa* y la *observación reflexiva*.

Por un lado, describe cómo a través de la observación y la reflexión se obtiene conocimiento de la práctica, un conocimiento que pasa a ser actuación intencional. De esta manera, la observación deviene una herramienta de transformación del propio conocimiento por vía intencional.

En el otro extremo del eje, Kolb sitúa la experimentación activa – emprender nuevas acciones o afrontar diferentes retos –, como canal de transformación de nuestra actividad. Así, esta modificación de la acción, permite ampliar el abanico de acciones del sujeto de la mano de la extensión.

Una vez situados ambos ejes y definidos sus cuatro polos de forma estática, se hace necesario completar la descripción del modelo desde una vertiente dinámica. Así, la combinación dos a dos, de polos de diferentes ejes da lugar a cuatro tipos de conocimiento, los cuales se materializarán de una manera u otra en función del predominio real de cada uno de los polos.

De este modo, un primer tipo de conocimiento es el obtenido por un sujeto caracterizado por un estilo de aprendizaje claramente marcado por la vivencia de experiencias concretas y su correspondiente observación y reflexión. En este caso, el individuo utiliza un estilo de aprendizaje que da lugar a *conocimientos de tipo divergentes*, los cuales llevan a actuar de manera diversa, incluso a innovar, consiguiendo modificar su acción. Ahora bien, cabe destacar que esta diversificación de acciones no se apoya en un fundamento claro. Es de índole vital, más que intelectual.

Una segunda modalidad de conocimiento es la resultante de la intersección entre la construcción a través de la comprensión – generación teórica y abstracta – y un modo de transformación por medio de la reflexión. Esta combinación corresponde a un estilo de aprendizaje que produce *conocimientos asimilativos*, es decir, fundamentados en la teoría – por tanto,

de tipo intelectual más que vital –, y caracterizados por su buena organización y adecuada integración en el propio esquema conceptual.

El tercer tipo de conocimiento nace de la intersección de un proceso constructivo conceptual y una transformación a través de la experimentación activa. En este caso, el conocimiento es convergente, orientado a la adquisición de capacidades aplicativas – se domina el concepto y se es capaz de aplicarlo a la práctica. En este caso, el estilo de aprendizaje provoca una *acción práctica* que viene guiada por las predeterminaciones de la teoría.

El cuarto y último tipo de conocimiento tiene lugar al combinar un proceso constructivo de conocimiento por vía vivencial con un modo de transformación también de tipo experimental, es decir, de tipo expansivo. Esta intersección produce *conocimientos acomodaticios*, los cuales vienen caracterizados por su gran dependencia de los estilos habituales de actuación y resultan conocimientos socializados por los contextos de actuación en que se aplican. Este tipo de aprendizaje da lugar a una acción que carece de crítica exhaustiva debido a la falta de reflexión y poco fundamentado al no cimentarse en ninguna base teórica.

Una vez descritos ambos ejes y sus posibles combinaciones desde una perspectiva discreta, es imprescindible destacar que el modelo de Kolb debe leerse de forma continua, ya que en realidad, las personas somos complejas y combinamos los cuatro polos descritos de muy diversas maneras. Así, lejos de definir perfiles de actuación perfectamente definidos – cerrados o descritos en blanco y negro – el modelo permite una lectura dentro de la rica gama de los grises, es decir, una lectura real de las diferentes formas de materialización del aprendizaje experiencial. Los cuatro modos básicos de aprendizaje anteriores, recogen las cuatro habilidades, también básicas, que son necesarias para aprender, según Kolb.

Estudio del modelo de Kolb

En base a estas cuatro habilidades, Kolb describe el proceso de aprendizaje a través de un ciclo en el que se suceden las siguientes fases:

1. La experiencia concreta.
2. La observación reflexiva que permite revisar la acción y reflexionar al respecto.
3. La conceptualización abstracta que proporciona fundamentos teóricos.
4. La experimentación activa que permita extender la gama de acciones y poner en práctica los nuevos conocimientos.

En la figura siguiente puede observarse la estructura cíclica de las cuatro fases.

Ciclo del aprendizaje experiencial, según Kolb

Del análisis del ciclo se observa cómo este modelo pone de manifiesto la doble dimensión de la experiencia: por un lado, en la fase vivencial, el individuo extrae conocimiento y, por otro, en la fase de experimentación activa, el individuo proporciona aportaciones a su propia práctica. Asimismo, cada una de las fases del ciclo de aprendizaje experiencial y el uso de los diferentes estilos de aprendizaje ponen en acción diferentes competencias (Kolb, 1984:96).

En un primer momento, en la fase de *experiencia concreta*, es importante que el individuo adopte una actitud acomodaticia. Este estilo de aprendizaje permite efectuar una toma de contacto intensa con la nueva situación, de manera que al adaptarse a las nuevas condiciones es capaz de extraer el máximo aprovechamiento de las oportunidades brindadas por la experiencia, recibiendo las influencias del entorno y nutriéndose del contacto con las personas.

La fase de *observación reflexiva* a través de una actitud de aprendizaje divergente, permite desarrollar la sensibilidad propia hacia el otro y sus sentimientos. En este sentido, un buen aprovechamiento de esta etapa dota al individuo de recursos de escucha, de captación de los valores del prójimo desde una actitud de apertura y pone en marcha la emisión de hipótesis sobre los efectos de situaciones ambiguas.

En la etapa de *conceptualización abstracta*, el estilo de aprendizaje asimilativo es el más indicado para facilitar la organización de las ideas y su comprobación, la validación de teorías, el análisis de datos y el diseño de experimentos, entre otros.

Por último, la *experimentación activa* conjugada con el pensamiento convergente permite la experimentación de nuevas ideas y el planteamiento de alternativas de acción sobre las cuales tomar una decisión, en función de las metas establecidas.

Valoración crítico-reflexiva

Si bien no todos los autores están de acuerdo plenamente con la teoría de Kolb, resulta evidente que sus aportaciones no pueden subestimarse. La contribución de Kolb al mundo de la educación es innegable, ya que su modelo ha contribuido a centrar el pensamiento educativo en el alumno y

no tanto en el educador. En el análisis que realiza Marhuenda[109] de este autor apunta que el modelo de Kolb utilizado para aprender de la práctica, pone en evidencia que tutor y aprendiz pueden tener distintos estilos de aprendizaje sin que ello influya negativamente en el aprovechamiento de este período de aprendizaje. Así, según Marhuenda, el modelo de Kolb pone de manifiesto la importancia de combinar los diferentes estilos de aprendizaje, de manera que el auténtico aprendizaje se produce al cerrar el ciclo, cuando el mundo material y el simbólico se cierran uno sobre otro, enriqueciéndose y apoyándose mutuamente a través del uso equilibrado de las distintas formas posibles de aprendizaje.

Para finalizar se pueda señalar una de las limitaciones del modelo apuntadas por Rogers cuando expone que "el aprendizaje incluye objetivos, propósitos, intenciones, elección y toma de decisiones, y no está del todo claro que estos elementos se inscriban en el ciclo de aprendizaje de Kolb" (Rogers, 199:108). Rogers lo considera, por tanto, incompleto y algo reduccionista desde su perspectiva humanista.

En el marco de la investigación que me ocupa, el estudio del modelo de Kolb conduce a la conclusión de que el éxito del Practicum, lejos de depender de la existencia o no de coincidencia de estilos entre docente y discente, radica en la capacidad de integración de los diferentes estilos en el ciclo de aprendizaje experiencial del alumno. Se trata, por tanto, de identificar el mejor estilo en cada momento y utilizarlo en beneficio propio.

5.2. El modelo reflexivo de Korthagen

Fred Korthagen nació en Holanda en 1949 y en la actualidad es profesor de educación en la Universidad de Utrecht. Sus intereses principales se centran en el desarrollo profesional de los maestros y en el protagonismo

[109] Marhuenda (2001) realizó un interesante estudio del modelo de Kolb aplicado a la didáctica de la formación en los centros de trabajo como método para aprender de la propia práctica. Se referencia en la bibliografía.

que juegan éstos en su propio proceso formativo. En esta línea, Fred Korthagen coordina diferentes investigaciones sobre enseñanza y educación del profesorado y supervisa alumnos de doctorado en el Instituto de Educación IVLOS en la Universidad de Utrecht. Korthagen es también responsable del departamento de Educación de la Universidad de Utrecht e imparte cursos de desarrollo profesional a formadores de formadores de otros institutos – en Holanda y otros países.

Antecedentes

La búsqueda de los antecedentes del modelo de F. Korthagen nos conduce, de nuevo, a la descripción de los dos grandes paradigmas, principales y opuestos, existentes sobre formación del profesorado[110].

a) Paradigma del aprendizaje deductivo. El aprendizaje es concebido como aquella conversión del conocimiento teórico a la práctica. Wideen, Mayer-Schmith und Moon (1998) perfilan este paradigma de la siguiente manera:

> "La teoría implícita, subyacente a la formación tradicional de profesorado, se funda en el modelo de un programa de formación en el cual la universidad facilita la teoría, los métodos y las tareas prácticas. Las escuelas y los institutos ofrecen el ámbito en el cual se ponen en práctica los conocimientos; y el profesor en formación se esfuerza en emplear en la práctica ese conocimiento dirigido por la teoría. En este modelo, el conocimiento fijo forma la base del *input* universitario."
>
> (Wideen, M; Mayer-Smith, J y Moon, B., 1988: 67)

A partir de la anterior descripción se observa que el paradigma presenta un problema de transferencia, es decir, una falta de respuesta efectiva de los supuestos teóricos para responder a múltiples cuestiones prácticas que se producen en la experiencia real en el aula. Pero cabe preguntarse, ¿de dónde viene el problema de la transferencia?

[4] Aunque en realidad son más, me refiero a los dos grandes bloques paradigmáticos en los que podemos clasificar la mayoría de sus variantes.

El aprendizaje deductivo se caracteriza, entre otros aspectos, por una formación práctica escasa. Esta particularidad hace que este tipo de aprendizaje resulte insuficiente en profesiones complejas, en las cuales la competencia social resulta un componente de gran importancia dentro de la competencia profesional.

Así, la raíz del problema se encuentra en el hecho que este planteamiento formativo parte del supuesto que el proceso de aprendizaje evoluciona en una línea más o menos lógico-racional. De esta manera, los formadores pretenden establecer *a priori* esta línea evolutiva, cuando las particularidades y variables de la realidad superan, prácticamente siempre, cualquier planteamiento teórico, por completo y complejo que éste pueda ser.

b) Paradigma del aprendizaje en la práctica – *trial and error* -. Aprendizaje a través de la experiencia y el error. Lo que vulgarmente denominamos por tanteo y error.

Este paradigma responde a una concepción del aprendizaje diametralmente opuesta a la anterior. En este caso, la experimentación práctica pasa a ser el núcleo central del proceso formativo. De esta manera, el componente de competencia social como parte de la competencia profesional global, es altamente trabajado, pero en detrimento de la reflexión y los fundamentos teóricos.

Por tanto, este planteamiento presenta como problemática habitual un desinterés por la reflexión y la profundización teórica como consecuencia del proceso casi exclusivo de socialización del profesorado novel – y en mayor grado en el caso de los estudiantes de Magisterio al hacer sus prácticas- en el contexto escolar.

El análisis de los puntos débiles de los dos anteriores paradigmas lleva al planteamiento de un tercer paradigma cuyo objetivo es precisamente la superación de los límites problemáticos de ambos.

Se pretende dar la importancia que corresponde a la experimentación práctica, de manera que se defina un trabajo didáctico formativo que utilice el poso experiencial como base reflexiva y realmente formativa, sin reducirlo a la simple acumulación de vivencias y al trabajo competencial socializador. Como paso previo a la definición de este tercer paradigma, se identifican y analizan los aspectos específicos de la actuación docente.

Uno de los rasgos de identidad de la labor docente es el gran número de contingencias que se producen en el aula y el ámbito escolar. Ante estas situaciones inmediatas, los profesionales actúan con comportamientos también inmediatos, que tienen su origen con frecuencia en procesos inconscientes del docente. La inmediatez de una situación imprevista es posible que provoque un conjunto de cambios inconscientes de conducta, de manera que la actuación planificada o prevista de antemano se vea notablemente modificada. Este tipo de cambios inconscientes que se producen en conducta recibe el nombre de *concepto subjetivo* o *Gestalt* (Korthagen & Kessels, 1999).

Korthagen define una *Gestalt* como un ente/una esencia holístico/a que se compone de necesidades, valores, sentimientos, pensamientos, convicciones y tendencias de actuación que se suscitan por una situación especial. Así, las experiencias pasadas son el motor generador de las *Gestalts* existentes en las acciones inconscientes presentes, de manera que situaciones similares suscitan la misma *Gestalt* y, en consecuencia, provoca una tendencia a una determinada reacción.

Para identificar estas actuaciones inconscientes, es necesario realizar un número suficiente de experiencias prácticas dentro del programa de formación del profesorado. Consiguientemente, la necesidad de identificación de estos resortes inconscientes – *Gestalts* – pone de manifiesto otra necesidad, la de incluir la práctica experiencial dentro del proceso de formación inicial del profesorado en la posición que le

corresponde, ni auxiliar, ni exclusiva, sino suficiente y adecuadamente vinculada a la dimensión teórica del aprendizaje.

Fundamentación

Según se ha expuesto, el aprendizaje realista pretende superar las limitaciones que han caracterizado el aprendizaje deductivo y el aprendizaje en la práctica. La propuesta de Korthagen supone una forma de integración de práctica-teoría.

Consiguientemente, el *aprendizaje realista*, debe entenderse como la conexión entre las experiencias prácticas de los profesores en formación y el conocimiento teórico que reciben. En esta conexión resulta imprescindible enriquecer y profundizar las *Gestalts* propias con ciertos conocimientos teóricos, ya que, si bien su anulación no es posible – forman parte de los comportamientos inmediatos –, si resulta viable la incorporación de conocimientos teóricos como elementos de las *Gestalts*.

La Práctica reflexiva sistemática aporta en este sentido, múltiples maneras de actuar en situaciones reales y facilita criterios sobre la conveniencia del cómo, el cuándo, el qué y el por qué de las actuaciones. Así, por medio de la reflexión en base a la práctica, se fomenta un vínculo de ésta con la teoría y la propia personalidad del profesor en formación, provocando la integración de los tres elementos: individuo, conocimientos teóricos y experiencias en el aula. Este tipo de formación se denomina *realista*[111] y Korthagen y otros (2001) postulan que bajo este *realismo* subyacen estos cinco principios:

[111] Este planteamiento realista de la formación del profesorado fue desarrollado por Freudenthal, profesor alemán de matemáticas (1991) y sus compañeros del Instituto Freudenthal.

1. El punto de partida son las cuestiones o los interrogantes que emergen de la misma práctica y que experimenta el profesor en formación en un contexto real del aula.

2. La formación *realista* está dirigida a fomentar una reflexión sistemática.

3. El aprendizaje es un proceso social e interactivo.

4. Se distinguen tres niveles de aprendizaje: nivel de *Gestalt*, *Esquema* y *Teoría*, y se trabaja en los tres niveles.

5. En la *formación realista* se considera a los profesores en formación personas con una identidad propia: con ello se fomenta la autocomprensión y se estimula a controlar el propio desarrollo profesional.

Lo que se deriva de estos principios es un claro planteamiento inductivo que se basa en las propias observaciones de los docentes en formación, en sus pensamientos y sus sentimientos, en relación con situaciones concretas. La formación realista vincula, en primer lugar, las experiencias y las *Gestalts* de los docentes y no empieza nunca con la introducción de teorías objetivas provenientes de la bibliografía específica.

Este enfoque toma forma a partir de las experiencias en la práctica del profesor en formación y se lleva a cabo en dos entornos: el instituto o escuela – en adelante, contexto escolar – y el centro de formación – en adelante, contexto formativo – para el propio profesor.

De esta manera y a partir de las vivencias en la práctica como punto de partida, el profesor en formación elabora conocimiento en base a los interrogantes que le plantea esta práctica, relacionándolos y articulándolos a resultados refrendados científicamente, a experiencias de compañeros del contexto escolar y del contexto formativo y a las imágenes que existen de

los profesores. Así, el enfoque de la *formación realista* cabalga sobre los siguientes cuatro elementos:

1. Experiencias: respecto al aprendizaje en la práctica.

   En la formación en la práctica, el individuo debe analizar y hacer conscientes:

   a) Las *Gestalts* propias que se encuentran detrás de las experiencias pasadas – por ejemplo, se pueden analizar a través de preguntas del estilo "¿qué imagen tengo yo de cómo ha de ser un profesor?", de manera que se logre identificar los modelos que han dejado huella en el propio individuo.

   b) Las incluidas dentro de las experiencias recientes – analizadas, por ejemplo, a través de cuestiones como "dentro de esta situación, ¿qué elementos o hechos son los que me han afectado, por qué me han afectado y qué quiero hacer con ello?" – este análisis permite enriquecer las *Gestalts* en el sentido deseado por el propio individuo, haciendo que jueguen a su favor en futuras acciones o situaciones similares.

   c) Las *Gestalts* que están en formación, tratadas, por ejemplo, a través del análisis de los hechos concretos y como están provocando nuevos comportamientos en la propia persona.

2. Reflexiones: entendido como un elemento que da lugar a una metodología para la reflexión. Este elemento consta de cuatro componentes:

a) Trabajo a partir de un diario. Permite llevar un control detallado sobre el trabajo sobre las *Gestalts* en los tres tiempos indicados. Para ello se puede partir de tres preguntas base:

I. ¿Qué ha pasado?

II. ¿Qué es importante para mí en este contexto?

III. ¿Qué alternativas tengo?

El trabajo sistemático sobre el diario permite practicar las aptitudes necesarias para la reflexión: concreción, descubrimiento de discrepancias, formulación de objetivos, utilización de metáforas e imágenes, entre otras.

b) Sistematización del aprendizaje a través de las experiencias, poniendo en práctica el modelo propuesto por Korthagen, modelo de reflexión o modelo ALACT[112].

Cabe destacar que este componente ha de dotar al individuo de un repertorio amplio de preguntas reflexivas que nutran su aprendizaje, de manera que la reflexión grupal permita adoptar preguntas nuevas de los compañeros, o enfoques reflexivos complementarios.

Por otro lado, la reflexión sistemática debe ser aplicada directamente en acciones, para que no resulte una práctica estéril en la formación del individuo.

La *metareflexión* constituye una nueva dimensión que permite la reflexión sobre la reflexión, de manera que lleva a la materialización consciente de los esquemas o patrones de reflexión seguidos, permitiendo su valoración y modificación y por tanto, conduciendo a los profesores en formación a la manipulación consciente de su propio proceso de formación.

Aprendizaje entre iguales. Este último componente permite que el formador de formadores deje de ser necesario y por tanto conduce al individuo hacia la integración de un proceso que le permita y garantice su futura formación continua.

El apoyo hacia la reflexión de los compañeros permite la mejora propia, de manera que la combinación de esta práctica de soporte al otro con la

[112] ALACT: son las iniciales de su propuesta*: Action* (Actuación) – *Looking back on de action* (Atención a la actuación) – *Awareness of essential aspects* (Concienciación) – *Creating alternative methods of action* (Búsqueda de alternativas) – *Trial* (Ensayo).

reflexión propia y escucha de opiniones sobre nuestras actuaciones conforma una estructura sólida para la formación permanente.

Cabe destacar que el número aludido de integrantes del grupo de trabajo dentro del proyecto *Comenius* es de tres profesores en formación. Este grupo debe reunirse habitualmente y presentar un breve informe sobre las discusiones mantenidas.

3. Interacción: elemento que da relevancia al papel del grupo en el aprendizaje del individuo. Ya se ha indicado anteriormente la importancia de la colaboración entre iguales dentro del modelo de reflexión, ya que la reflexión necesita de las aportaciones del y hacia el grupo para ser realmente efectiva.

No obstante, la importancia de la interacción hace que además deba entenderse como un elemento singular dentro de la formación realista y no únicamente como un instrumento de reflexión eficaz.

De este modo, cabe destacar la función de la interacción con los iguales como una forma de entender el aprendizaje. En este caso, una concepción que parte de la base de la necesidad del entorno social como condición indispensable de aprendizaje. Esta concepción del aprendizaje se apoya en la importancia del paso del proceso interpsicológico al intrapsicológico en la formación del individuo y en su proceso de aprendizaje[113] (Vigotsky, 1978).

Aplicando este tipo de interacción al proceso de formación de formadores, Korthagen afirma que se trata de estimular los procesos mentales del profesor en formación con el objetivo de facilitarle la toma de conciencia de si mismo y de su entorno, orientando la apertura a los demás. Todo ello con la finalidad última de poner la interrelación al

[113] Esos procesos psicológicos que se inician en la acción social con otras personas (interpsicológicos), y que habitualmente se producen a través del lenguaje, se transfieren al plano individual (intrapsicológico) y pasan a configurar procesos mentales superiores de la persona. (Rowe y Werstch, 2002:539).

servicio del aprendizaje, crear conocimiento de las propias experiencias para posteriormente vincularlo de nuevo a la práctica en el aula.

4. Aprender de la teoría: elemento que ilustra el papel de la teoría en el aprendizaje a través de las experiencias de los diferentes integrantes del grupo. Este elemento hace referencia a dos tipos de teoría que deben combinarse y utilizarse en momentos determinados del proceso de aprendizaje con el objetivo de enlazar efectivamente la dimensión práctica del aprendizaje a la dimensión teórica del mismo. Como más adelante se expondrá, estos dos tipos de teoría se corresponden con la teoría ligada a la práctica – o teoría en minúscula – y la teoría científica – o teoría en mayúscula –. La primera permite la confección de conocimiento en contacto directo con la experiencia práctica – son de creación propia, a través de la reflexión y el trabajo en grupo – y la segunda permite contrastar las primeras.

La relación e integración de estos cuatro elementos origina una dinámica formativa que desplaza el conocimiento teórico del punto de partida, a la vez que éste deviene dinámico, flexible y se integra de manera estable en el profesor en formación, en la persona.

Por último, cabe destacar la importancia de la figura del formador de formadores, que deberá guiar este proceso de formación a partir de la práctica. Se le atribuyen cuatro funciones importantes:

a) Función tutorial sobre los procesos de aprendizaje individual de sus tutorados/as.
b) Función didáctica para el apoyo en la enseñanza en clase
c) Función de experto en teoría, hábil en la vinculación o relación de la teoría y la práctica.

d) Función de modelo o ejemplo, ya que el formador de formadores ha de brindar un modelo ejemplar.

Estudio del modelo A.L.A.C.T.

Una vez esbozados los fundamentos de las bases del aprendizaje propuesto por Korthagen, estamos en disposición de exponer y profundizar en el modelo de aprendizaje elaborado por este autor, conocido como modelo de reflexión o modelo ALACT[114] (Korthagen, 2001).

Dicho modelo está imbuido de estos tres principios que le son inherentes:

1) El aprendizaje parte de los interrogantes surgidos de la propia práctica dentro de un contexto escolar real. Este principio tiene como consecuencia el hecho que la formación nunca parte de planteamientos teóricos, sino de experiencias reales y subjetivas que están ligadas a las *Gestalts* del propio profesor en formación.

2) La *formación realista* pretende consolidar en el profesor en formación la reflexión sistemática. Y la reflexión sistemática se realiza bajo la supervisión de expertos, de manera que, en relación con el modelo de Kolb, se produce una dinámica en espiral que parte de las experiencias concretas, seguida de observaciones reflexivas, conceptualizaciones abstractas y experimentaciones activas. Esta forma de hacer corresponde a un proceso natural y prácticamente autónomo que se aleja de forma clara del aprendizaje dirigido y que tiene muy presente la necesidad de desarrollo, la cuál no puede ser considerada en los procesos de formación no reflexivos.

[114] Son las iniciales, en inglés, de las cinco fases del modelo citadas ya en las páginas anteriors y que ahora traducimos al castellano: 1- *Action* (actuación) , 2- *Looking back on the action* (atención a la actuación), 3- *Awareness of essential aspects* (concienciación de aspectos esenciales), 4- *Creating alternative methods of action* (exploración de alternativas en los métodos de actuación), 5- *Trial* (ensayo).

En este marco conceptual del aprendizaje, Korthagen define idealmente este proceso como una alternancia entre "acción" y "reflexión" que se enhebra a través de cinco fases ordenadas y ligadas a la reflexión:

a) Acción o experiencia.

b) Mirada hacia la acción realizada.

c) Toma de conciencia y formulación de los aspectos importantes de la propia actuación a través de la verbalización – esta fase es el núcleo del proceso de reflexión, ya que permite el desarrollo de conocimiento consciente sobre el propio comportamiento en una situación educativa concreta a través de:

I. La identificación del comportamiento generado por una *Gestalt*.

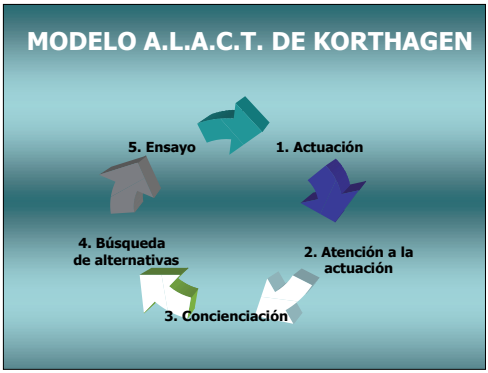
II. El conocimiento sobre los elementos que rigen la *Gestalt*: sentimientos, imágenes, necesidades, reacciones...

III. Los rasgos diferenciales de las situaciones en que se produce el comportamiento concreto.

IV. La búsqueda y preparación de comportamientos alternativos de actuación. Esta fase puede conllevar consultar e integrar elementos teóricos extensos partiendo de la ayuda de un experto.

V. La comprobación en una nueva situación práctica.

Este sería el esquema de las cinco fases de su modelo de aprendizaje experiencial:



Modelo ALACT (Korthagen, 2001)

3) El aprendizaje deviene un proceso social interactivo. Bajo este principio subyace la necesidad absoluta de discutir dentro de un grupo, como motor de promoción de reflexión, nutriéndose del contacto entre individuos con expectativas diversas y perfiles de aprendizaje variados. Estos planteamientos sin duda proceden de las teorías socioculturales *vigotskiana* que consideran que la interacción entre iguales es origen y motor de desarrollo potencial. Esta forma de enfocar el aprendizaje, obliga a los profesores en formación a estructurar sus experiencias, percepciones y conclusiones, para poder transmitirlas de forma clara y provocar un aumento del nivel de conciencia del aprendizaje, de la intencionalidad del mismo.

Noruega, en el proyecto *Comenius,* nos muestra un ejemplo de trabajo en la línea del concepto del *aprendizaje colectivo*[115]. También la conclusión elaborada por Bell y Gilbert en base a las consecuencias del constructivismo social en el desarrollo del profesorado en formación, afirman: "La interacción social – por ejemplo, en diálogos, informes o relatos – fomenta el aprendizaje del conocimiento adquirido socialmente, la formación de una opinión personal y la reconstrucción de conocimiento

[115] Expresión acuñada por el noruego T. Arntzen Hestbek.

social" (1996: 56). Este aprendizaje está constituido por tres niveles de trabajo: nivel de *Gestalt,* Esquema y Teoría:

a) Nivel de "*Gestalt"*

Korthagen, se remonta a Platón y Aristóteles para diferenciar claramente entre el conocimiento de tipo teórico, abstracto y axiomático – o *episteme* – que responde a la generalización de un gran número de situaciones y la sabiduría práctica – o *phronesis* –, basada en la percepción de una situación determinada. Esta última modalidad de conocimiento tiene gran valor en la profesión docente, ya que, tal y como se ha descrito con anterioridad, en ella el índice de situaciones inmediatas es realmente importante y debe considerarse que este tipo de situaciones viene condicionado de forma inconsciente por *Gestalts*. Así, se hace evidente el peso de la sabiduría práctica en la docencia.

Consiguientemente, la formación del profesorado debe promover el desarrollo de la *phronesis*, a la vez que se hace necesario evitar la transmisión de conocimiento conceptual como objetivo principal del proceso formativo.

b) Nivel de "Esquema"

La reflexión en la práctica genera conceptos, características, principios, etc., necesarios para la descripción de la propia práctica. Cabe destacar que la condición para que esta reflexión devenga funcional en relación al uso práctico recae en el hecho que la reflexión debe fundamentarse en conocimientos originados por vía de *phronesis* y no por vía de *episteme.*

Por el contrario una reflexión de carácter "epistémico" da lugar posiblemente a una etapa teórica y posterior.

c) Nivel de "Teoría"

Este nivel permite construir un orden lógico en base a los conocimientos subjetivos ya disponibles. La reflexión epistémica permite la generación o enriquecimiento de esquemas de conocimiento, permitiendo la

obtención de una teoría coherente y la comprensión de determinadas situaciones dentro de un marco lógico. Se trata por tanto de un entendimiento del conocimiento y no de una habilidad de aplicación del conocimiento.

4. La *formación realista* (Korthagen, 2001) considera el factor personal del individuo como un elemento de gran peso, de manera que los profesores en formación son considerados personas con identidad propia. En sus planteamientos formativos el eje es la persona y se fomenta la autocomprensión y el control del autodesarrollo profesional.

El conocimiento y reconocimiento propio permiten y facilitan el conocimiento y reconocimiento del otro. En una sociedad que ha evolucionado hacia la desaparición de lazos tradicionales se hace necesario contribuir y ayudar al profesorado en formación en la búsqueda de la propia identidad – la cuál se forma en relación con el otro – para compensar la falta de relaciones intensas aludidas, y que eran motor de autoconocimiento en sociedades que nos han precedido.

Así, se debe hacer germinar en el profesorado en formación el interés por el propio conocimiento personal. De este modo, los encuentros con los demás permitirán no sólo este autoconocimiento y reafirmación de la propia identidad, sino el reconocimiento valioso de que no somos individuos inconexos: formamos parte de un grupo social.

El reconocimiento de los lazos que nos unen a los demás es la única vía que otorga autocomprensión al individuo y, por ende, la vía de comprensión de los otros.

Valoración crítico-reflexiva

Si bien el modelo de Kolb ha contribuido a centrar el pensamiento educativo en el alumno y no tanto en el educador, Korthagen en esta misma

línea ha dado un paso más incluyendo de forma central la dimensión personal del aprendiz.

Este aspecto personal es considerado por Korthagen como un elemento de gran peso tanto en el proceso formativo del profesor como en su práctica en el aula. De hecho Korthagen, en la línea de Kolb, vincula la experiencia práctica a la formación – inicial o permanente – concibiendo el binomio teoría/práctica como dos elementos que se necesitan mutuamente.

Así, con esta premisa y desde esta visión del proceso formativo del profesor Korthagen describe los mecanismos inconscientes que gobiernan las acciones – especialmente inmediatas – en el aula y cómo se pueden enriquecer y poner al servicio de una práctica y una formación satisfactoria para el aprendiz y para el profesional en activo.

Otro aspecto a valorar notablemente y que define el proyecto de Korthagen diferenciándolo del de Kolb, es la importancia que el primero otorga a la colaboración entre iguales. Si bien ambos autores entienden que la reflexión en la práctica es el camino para una formación efectiva y de calidad del cuerpo docente, Korthagen incide además en la necesidad de complementar las reflexiones individuales con reflexiones grupales. La justificación de esta postura viene de la mano de Vigotsky y su principio sobre la formación y desarrollo del individuo a través de la interacción con el grupo, permitiendo el paso de la regulación interpsicológica a la regulación intrapsicológica, es decir, permitiendo y facilitando el camino hacia la autonomía y la madurez de la persona.

Precisamente este principio puesto al servicio de la formación de formadores por Korthagen, hace que se fomente el análisis en grupo de situaciones de aula reales, que se lleve a cabo una reflexión en compañía de iguales y bajo la supervisión y guía del experto – el formador de formadores – y que se logre la confección de teorías – o *phronesis* –

subjetivas que con posterioridad serán matizadas, comprobadas e integradas con ayuda de la Teoría, con mayúscula, o *episteme*.

Por último, cabe destacar que el modelo de Korthagen es utilizado de forma explícita y concreta por el propio autor para definir una metodología de formación del profesorado que permita responder a los intereses de éstos y que realmente "forme" para una práctica real. Es decir, se trata de un modelo nacido del deseo de crear un paradigma del proceso formativo que realmente haga del profesor novel un profesional con experiencia práctica útil y unos hábitos de autoconocimiento y formación que le permita afrontar con garantías de éxito reales en su futura carrera profesional en las aulas escolares.

5.3. El profesional reflexivo de Schön

Donald Alan Schön (1930-1997) es considerado como un pensador influyente en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo [116] en el siglo XX y constituye actualmente un auténtico referente en la temática de la profesionalización.

Su formación académica superior se inició en la Universidad de Yale, que completó con un master y un doctorado en filosofía en la Universidad de Harvard. Centró su tesis en la teoría de "*inquiry*" (indagación) de Dewey. También estudió en la Sorbona en París y llevó a cabo estudios avanzados en música. Dentro del campo de la investigación y la consultoría, Schön centró su atención en la eficacia profesional y en los problemas de aprendizaje de las organizaciones.

Schön presidió durante siete años la Organización para la Innovación Técnica y Social OSTI, – organización sin ánimo de lucro, en cuya creación intervino el mismo Schön –. También cabe destacar que, en esta

[116] Esta expresión específica de Schön - de uso extendido - corresponde a una perspectiva crítica y reflexiva que supera en mucho la racionalidad técnica. Considera que el verdadero profesional es aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza prioritariamente práctica.

línea, ha desempeñado diversas funciones administrativas y consultivas tanto en agencias gubernamentales como en la industria privada. Tras su paso por OSTI, Schön se vinculó al profesorado del Instituto de Tecnología de Massachussets y en 1984, se incorporó como profesor en la Universidad de Queens, y también fue nombrado miembro honorario del Real Instituto de Arquitectos Británicos.

En su dilatada carrera publicó diferentes obras entre las que se destacan *El profesional reflexivo* (1983), *El aprendizaje de las organizaciones: una teoría en la acción* (1978), y *La teoría en la práctica: cómo aumentar la eficacia profesional* (1974), las dos últimas en colaboración con Chirs Argis.

Antecedentes

Schön aporta a la teoría de la Práctica reflexiva una visión centrada en lo que debe ser el profesional reflexivo. Para entender la propuesta de Schön en su totalidad conviene conocer sus estudios sobre las diferentes concepciones del profesional práctico.

Dado que el profesional práctico que interesa en este marco es el docente, se parte de las diferentes filosofías o enfoques de esta profesión, se describen y analizan los rasgos característicos de éstas y se justifica la propuesta de Schön en base a este estudio. Una propuesta que surge del conocimiento y la reflexión de los diferentes perfiles de docente a través del trabajo de Pérez Gómez dentro de la obra de Villa (1988).

Así, Pérez Gómez, en su capítulo "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado"[117] hace referencia a dos concepciones básicas sobre la actividad del profesional de la enseñanza:

[117] Este capítulo está recopilado en la obra que coordina VILLA, A. (coord.) que se referencia en la bibliografía.

a) La visión del docente como técnico especialista: profesional de la enseñanza que aplica rigurosamente las reglas que se desprenden del conocimiento científico.

b) El profesional de la enseñanza de perfil práctico autónomo, es decir, un docente reflexivo y que toma las decisiones según va evolucionando la clase que imparte. Es de alguna manera un artista que reflexiona, toma decisiones y crea durante su propia intervención.

La primera concepción – el profesor como técnico – se encuentra anclada en un modelo de la actividad del profesional denominado por Schön modelo de racionalidad técnica.

Esta perspectiva concibe la práctica docente como una actividad instrumental en la cual el profesional se limita a aplicar metodologías tipificadas para resolver la problemática diaria que se le pueda presentar. Es decir, la actividad docente no presenta rasgos creativos, sino únicamente aplicativos. Asimismo, la carga teórica, que se encuentra omnipresente en las aulas, supone una subordinación del conocimiento práctico al conocimiento puramente teórico.

Como respuesta a esta concepción del docente – respondiendo a los cánones de la racionalidad técnica – los programas de formación de los profesionales de la enseñanza toman la forma de un núcleo central de ciencia común y básica al que le siguen las diferentes ciencias aplicadas. Tal y como indica Pérez Gómez:

> "Schön reafirma este planteamiento al considerar que dentro de la racionalidad tecnológica el desarrollo de competencias profesionales lógicamente debe plantearse *a posteriori* del conocimiento científico básico y aplicado porque «en primer lugar, no pueden aprenderse competencias y capacidades de aplicación hasta que no se ha aprendido el conocimiento aplicable, y en segundo lugar, porque las competencias son un tipo de conocimiento ambiguo y de segundo orden".
>
> (Pérez Gómez 1988: 130)

Siguiendo esta concepción lineal de los procesos de enseñanza, los programas de formación del cuerpo docente presentan dos componentes:

a) El componente científico-cultural que persigue la integración del conocimiento del contenido a enseñar.

b) El componente psicopedagógico que facilita el aprendizaje sobre la actuación eficaz en el aula.

Esta filosofía, que se encuentra en la mayoría de programas de formación del profesorado conocidos hasta la actualidad, presenta unos límites claros. A este respecto Schön arguye que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores, de manera que la concepción epistemológica en base a la racionalidad técnica es incapaz de dar respuesta a las necesidades formativas reales desde sus propios principios. Es decir, la incapacidad de esta concepción se halla en sus fundamentos epistemológicos, ya que no se puede encasillar la realidad social en esquemas rígidos preestablecidos.

En esta línea es ilustrativo mostrar las dos razones fundamentales, expuestas por Pérez Gómez, según las cuales la racionalidad técnica o instrumental por sí misma no puede aplicarse como solución general a los problemas educativos reales que se producen en el aula escolar:

> "En primer lugar, toda situación de enseñanza [...] es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. En segundo lugar, no existe una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas"[118].
>
> (Villa 1988:133)

Por último, respecto a esta concepción de la figura del docente y su praxis, cabe destacar que las afirmaciones anteriores no implican que esta

[118] Villa, A. (Coord.) 1988: *Op. cit.* pág.133

perspectiva paradigmática o forma de hacer no pueda aplicarse en ciertas situaciones de enseñanza-aprendizaje, donde este enfoque resulta además el más adecuado, o incluso, el único que asegura una intervención eficaz.

En cualquier caso, las afirmaciones de Pérez Gómez manifiestan la incapacidad de considerar la praxis docente única y prioritariamente desde la óptica de la técnica, sino que ésta debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que se incluyen determinadas aplicaciones técnicas.

Dada esta realidad, Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales de hecho llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.

La segunda concepción – la racionalidad práctica o reflexión en la acción – surge como respuesta a la primera. Ante las críticas vertidas sobre la racionalidad teórica desde diferentes ámbitos, aparecen diversas propuestas: *el profesor como investigador en el aula* (Stenhouse, 1975), *la enseñanza como arte* (Eisner, 1980) o *la Enseñanza como una profesión de diseño* (Yinger, 1986), entre otros.

Si bien, todas ellas ofrecen matices y enfoques diferenciados, también es cierto que comparten un mismo principio: la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como "superior" y una práctica de aula supeditada a éste.

Como afirma Yinger (1986), el éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. La habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica.

Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso

como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares.

Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

Schön concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo en cuenta además, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente.

Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y es la base en la que se sustenta el *profesional reflexivo* de Schön.

Schön y su modelo de pensamiento práctico

El modelo de profesional práctico – o profesional reflexivo – propuesto por Schön tiene su base en la integración del pensamiento práctico en el proceso de formación inicial y continua de este profesional. Así, Schön entiende que la formación eficiente del profesional práctico – aquél cuyo quehacer diario es eminentemente práctico – no puede basarse en una formación científico–técnica, sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para ligar la teoría a esta práctica de

forma significativa a posteriori. La clave para conseguir éste vínculo es el pensamiento práctico.

De este modo, la descripción del modelo de Schön pasa por entender qué es el *pensamiento práctico* enunciado por el propio autor y cuáles son las fases o elementos que lo componen.

Así, adentrándonos en su aportación, Schön diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

I. Conocimiento en la acción

II. Reflexión en y durante la acción

III. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

I. Conocimiento en la acción

Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito [119] inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa.

Schön distingue básicamente dos componentes en ese conocimiento en la acción: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que puede llamarse coloquialmente el *saber de libro* y, por otro el *saber-en-la-acción*, procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. Es probable que Schön pusiera los guiones del "saber-en-la-acción" para destacar que precisamente el saber está en la acción (Schön, 1987).

[119] Otros autores denominan a este componente mental de la acción con nombres como *Teorías implícitas, concepciones y creencias, Gestalt* etc.

II. Reflexión en y durante la acción

Esta segunda fase corresponde a un conocimiento de segundo orden – el de primer orden sería el conocimiento en la acción –, y también puede ser denominado metaconocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación *in situ* –, ya que si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

Para una mayor comprensión de estos dos conceptos – conocimiento en la acción y reflexión en y durante la acción –, a continuación se muestra el proceso de indagación que surge durante la acción. La forma de exposición de este proceso escogida es la utilizada por el propio Schön y corresponde a la descripción de una secuencia de momentos dentro del proceso de reflexión en la acción:

1º- Inicialmente existe la situación de la acción sobre la que se vierten respuestas espontáneas y rutinarias. Tras estas respuestas se encuentra el conocimiento en la acción, el cual aparece bajo la forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problemática asociada a la situación.

> "El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga

> dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal".
>
> (Schön 1987:38)

2º- En un momento dado, las respuestas rutinarias producen sorpresa, por un resultado inesperado, bien agradable, bien desagradable. La existencia del efecto sorpresa conlleva captación de atención, ya que podría suceder que el resultado inesperado no fuese detectado por el individuo. Cabe destacar que la sorpresa debe interpretarse en este contexto como variación respecto de lo esperado, ya que, en general, las respuestas espontáneas "sorprendentes" no suelen salir del ámbito de lo familiar.

3º- Tras la sorpresa, se establece una reflexión dentro de una acción en el presente. Esta reflexión, aunque no se verbalice, se produce de forma consciente – al menos en cierta medida –. Este pensamiento reflexivo se nutre tanto de la situación o respuesta inesperada, como del conocimiento en la acción que da lugar a su detección. En este momento de reflexión se producen preguntas como las siguientes:

a) ¿qué está sucediendo?;

b) ¿está ocurriendo algo que me sorprende y que no es lo habitual?;

c) ¿es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?;

d) ¿tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo y siendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, prestar atención con precisión, etc.?;

e) debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino;

f) si no estoy en el buen camino, ¿hay una forma mejor de proceder?

A la vez el docente se cuestiona "¿cómo he estado pensando en esto?" y el pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa y, paralelamente, sobre sí mismo.

4º- La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una

situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.

5º- La reflexión conduce a la experimentación *in situ*, y sobre la marcha. Esto significa reflexionar mientras está produciéndose la acción. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques – acabados de establecer de forma provisional –, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Y podemos apuntar que la experimentación *in situ* puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o en otros casos, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la sorpresa casi se solapa con el de la interpretación de la misma.

Una vez expuesta la secuencia de momentos que se produce en el conocimiento en la acción Brockbank y McGill (2002) llegan a la conclusión de que ambas fases forman parte de una sola tarea:

> "Resumiendo, el saber-en-la-acción- y la reflexión-en-la-acción, forman parte de una tarea o acontecimiento. Ocurren durante y en el acontecimiento y no después de él. Uno apoya el otro y viceversa. La diferencia entre ambos está en que el primero acompaña la práctica habitual y la segunda surge ante la sorpresa causada por lo desacostumbrado, un cambio de las circunstancias habituales o una crítica de la forma de hacer algo que dé lugar a una modificación del modo de emprender la acción".
>
> (Brockbank y McGill, 2002:91)

Asimismo se precisa explicitar que el conocimiento que se desprende de la reflexión en y durante la acción se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Aunque, con sus limitaciones y

dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción: lo cuestiona. Así lo explica Schön en su texto original:

> "Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar".
>
> (Schön, 1992:89)

Este tipo de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento especialmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica[120], ya que deviene en un aprendizaje significativo.

Por último, parece oportuno recordar que se puede ser realmente competente en la reflexión en y durante la acción y, sin embargo, no ser capaz de explicarla. Así lo expresa Schön:

> "[…] igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber qué decir o dan respuestas totalmente inadecuadas cuando se les pide que digan lo que hacen. Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante".
>
> (Schön 1987:40)

[120] Es decir, docentes imbuidos en su tarea educativa de una perspectiva sistémica de la Pedagogía.

III. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

Esta fase final corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que la ha acompañado. Schön (1983) explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, que en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión.

En esta situación, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

I. Las características de la situación problemática considerada.

II. Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.

III. La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.

IV. Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

En todo caso hay que apuntar que estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional. Los tres componentes están

interrelacionados, parten de la práctica y tras un proceso reflexivo, vuelven a abordarla tal como se muestra en la figura.

Esquema de reflexión a partir de la práctica, según Schön

A modo de ejemplo, se pueden analizar las siguientes situaciones hipotéticas; cada una de ellas adolece de alguno de los elementos del pensamiento práctico comentado:

a) En una práctica donde se use únicamente el conocimiento en la acción, éste se torna paulatinamente tácito en exceso, haciendo que las acciones devengan automáticas y carentes de crítica consciente. Esta falta de reflexión en y sobre la acción – conocimientos de segundo y tercer orden – provoca la aplicación de esquemas de actuación cada vez más similares para situaciones divergentes. Es decir, empobrece el abanico de respuestas y fosiliza la flexibilidad del profesional práctico.

b) Un segundo caso hipotético basado de forma exclusiva en la reflexión en la acción tampoco resulta eficaz, ya que la acción se ve presionada por las situaciones reales, de manera que las decisiones – la actuación docente – queda condicionada, así como también queda condicionada la propia capacidad de análisis y honestidad del profesional

práctico. En este caso el equilibrio se pierde porque el procedimiento carece de momentos de reflexión en la distancia, momentos que deben estar caracterizados por la serenidad y la máxima objetividad posible.

Así, el pensamiento práctico integrado en el individuo de forma completa y equilibrada, hace que el profesional práctico se torne investigador – en el caso del docente, éste además de docente, también pasa a ser investigador en el aula –.

Tal y como afirma Pérez Gómez, mencionando a Barrow:

> "al conocer la estructura de la disciplina o disciplinas que trabaja y al reflexionar sobre el ecosistema peculiar del aula [...], el docente construye una teoría adecuada a la singular situación de su escenario y elabora en su interacción con la situación un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua. En esta actuación reflexiva se asientan las bases de su autodesarrollo profesional."[121]
>
> Pérez Gómez (1984:139).

Llegado este punto, se hace evidente la idoneidad del pensamiento práctico como eje de la formación del docente, -en nuestro caso del maestro/a- ya que esta concepción se adecua especialmente al tipo de situaciones que este profesional debe hacer frente en el aula escolar. Se trata de un profesional que se enfrenta a múltiples situaciones cuyo análisis no se ajusta al procedimiento científico clásico de investigación experimental y empírica. Como se ha estudiado en otros capítulos el aula escolar presenta al docente unos problemas de marcada orientación práctica y además en unas coordenadas de complejidad, inmediatez y contextualización que le exigen una reflexión ágil, intuitiva, holística y global. Las situaciones inmediatas, únicas e irrepetibles, propias de la práctica profesional docente necesitan de un proceso de interacción y diálogo. Este proceso permite descubrir

[121] Barrow, R. (1984): "Giving Teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory." Barnes and Noble books, Nueva Jersey. Este artículo lo recopila VILLA. A. (1987) *op cit.*

aspectos ocultos de la realidad, a la vez que lleva a la creación de nuevas formas de percepción de esta realidad y de reacción ante ella.

Así, esta creación y construcción de la realidad es el hecho que justifica la ineficacia del método científico como vía de análisis, ya que se debe ir más allá de reglas, hechos y teorías conocidas. En relación con esta afirmación, Schön concluye: "A esta perspectiva que afirma el proceso de reflexión en la acción del práctico subyace una concepción constructivista de la realidad con la que el práctico se enfrenta" (Schön, 1987:143).

Además de construir la realidad a través de un proceso de reflexión en la acción, es imprescindible destacar que esta construcción adquiere una orientación u otra en función de las percepciones, apreciaciones, juicios y creencias del docente. Así mismo – y desde esta perspectiva –, resulta también fundamental la necesidad de asumir que en las situaciones divergentes de la práctica no existe un conocimiento profesional emparejado a cada caso particular, a la vez que tampoco cada problema tiene una solución correcta.

Esta realidad algo general trasladada al docente en formación se traduce de la siguiente manera, tal como apunta Villa:

> "En el proceso de reflexión en la acción el estudiante para profesor no sólo aplica las técnicas aprendidas o los métodos de investigación consagrados, sino que debe aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas. En definitiva, el profesional reflexivo, al actuar y reflexionar en y sobre la acción construye de forma idiosincrásica su propio conocimiento profesional, que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y el conocimiento reglado propios de la racionalidad técnica".
>
> (Villa 1988:143)

Desde nuestro punto de vista la capacidad de reflexión sobre la acción del alumno en prácticas es significativa para desarrollar un aprendizaje críticamente reflexivo. No obstante se debe tener presente que en estas

fases propuestas por Schön no ha resultado posible deslindar con precisión estas tres realidades: pensamiento, sentimiento y acción. Basándonos en el autor podemos hablar de una jerarquía de niveles asimilables a dimensiones de la reflexión. Los niveles suponen una jerarquía e, implícitamente lo que está en el nivel inferior se puede interpretar como menos importante. Considerados como dimensiones, están relacionadas y solapadas. La experiencia de la acción es tan importante como la reflexión sobre la reflexión. Todas y cada una de se interrelacionan, se funden y entremezclan el pensamiento, el sentimiento y la acción adoptando una dinámica holística.

Dimensiones de la reflexión según Schön (1987)

Valoración crítico-reflexiva

Si se hace una valoración comparativa entres los tres autores descritos, se puede observar como Kolb muestra una forma de aprender a través de la experiencia, presentando un modelo por fases que llevan a la construcción de conocimiento en base a la práctica y atendiendo a los distintos modos de aprender.

Sin embargo, Korthagen da un paso más adelante y propone una nueva concepción en la formación del profesorado, tanto a nivel inicial como a

nivel de formación permanente. En su propuesta, además de un modelo para el aprendizaje experiencial en el que la carga personal aparece como nuevo elemento respecto al modelo de Kolb, incluye instrumentos y formas de usarlo en relación al modelo propuesto. Concretamente da un lugar específico en su modelo ALACT a la búsqueda de alternativas por medio de un acercamiento significativo a la Teoría y a la interacción con otros[122].

Por último, Schön se centra en los componentes del pensamiento práctico. Investiga y llega a establecer los elementos necesarios para definir un instrumento para la formación o aprendizaje experiencial. Así mismo, este autor hace un recorrido por diferentes tipos de Practicum[123] utilizados para ayudar a los estudiantes en su mejora de eficacia en la reflexión en la acción. Estos Practicum se caracterizan también por la necesidad de utilizar un diálogo reflexivo y bidireccional entre tutor y alumno. Consecuentemente, Schön es un gran conocedor de diversas formas de hacer observaciones directamente de la realidad, como por ejemplo las efectuadas en el mundo de la arquitectura, de la práctica psicoanalítica o de la formación de la interpretación musical.

Los tres autores coinciden en un aspecto central: la postura claramente a favor de la práctica como elemento central del proceso de aprendizaje. Cada uno de ellos añade notas y matices complementarios distintos. Si las tres propuestas nos resultan interesantes para la formación inicial de maestros, la elección de un modelo u otro posiblemente responda a la intención o finalidad que se persiga por parte de los formadores.

Sobre la valoración que merece Schön parece justo reconocerle que ha supuesto un hito en la elaboración de una nueva epistemología de la práctica y ha contribuido notablemente a la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento. Su singular aportación sobre la

[122] Cuyo origen se encuentra en Vygotski.

[123] Schön se adentra en la experimentación de su propuesta en diferentes campos de formación como el arte, la arquitectura, la interpretación musical, la psiquiatría, etc.

*reflexión en la acción h*a permitido conocer mejor el pensamiento práctico, y ahondar en ese elemento imprescindible de la Práctica reflexiva. También considero operativa la aportación de este autor puesto que su esquema instrumental se orienta exclusivamente a la resolución de los problemas prácticos

Cabe destacar que Schön al elaborar su instrumento reflexivo no lo establece propiamente como un modelo, y su mecánica de uso dentro de un sistema formativo – tal y como hace Korthagen –, permite una aplicación más universal. Al ser un instrumento más elemental es aplicable a contextos muy distintos y exige menores condiciones, incluso requiere escasos medios y recursos. Así, si interesa crear una metodología de aprendizaje experiencial en un contexto concreto, es posible que con el modelo de Korthagen no pueda implementarse de forma completa o que quede incluso descartado por las condiciones de entorno existentes. A este respecto, Schön presenta una ventaja: propone únicamente un instrumento, el pensamiento práctico y su contextualización es relativamente sencilla. El uso que se haga del pensamiento práctico no está en absoluto determinado por Schön, su autor.

Esta misma característica citada puede tornarse negativa si consideramos que al no orientar la utilización del instrumento propuesto el autor deja abierta la puerta a posibles malos usos del mismo. Si bien Schön muestra diferentes ejemplos de profesionales reflexivos, no aporta un modelo propio de aplicación del pensamiento práctico, de manera que la calidad de los resultados depende del uso que se haga del mismo. Es decir, el conocimiento de los componentes del pensamiento práctico no asegura el desarrollo cualitativo del profesional reflexivo.

A este respecto, Harvey y Knight (2002) apuntan como mal uso de esta herramienta aquél que establece únicamente un diálogo interno como vía de justificación de una reflexión *autoconfirmadora*. Ante este peligro,

digamos, endogámico, surge la necesidad de reflexión colectiva, ya que el establecimiento de un diálogo reflexivo con otro o en grupo promueve con mayores garantías de éxito el aprendizaje transformacional.

En otro orden de cosas, Schön tampoco establece de forma clara la relación del pensamiento práctico con el conocimiento formal, la Teoría en mayúsculas o *epistheme*. Si bien la práctica debe ser el elemento detonador del proceso de aprendizaje, la relación con la Teoría se hace necesaria para centrar, descartar o reafirmar elaboraciones teóricas propias surgidas del pensamiento práctico.

Por último, cabe destacar que la mejora producida en el aula y en el docente como profesional reflexivo puede y debe tener repercusiones fuera del aula. La propia naturaleza de la educación – inconformista, renovadora, *humanizadora*... – hace que los progresos logrados por un docente en concreto deban extenderse e influir en la institución escolar de forma general. Por tanto, se hace necesaria la discusión y colaboración entre profesionales para difundir los logros alcanzados y mejorar el sistema educativo en su totalidad.

El atractivo del profesional reflexivo de Schön es claro, aunque en su estudio se plantean también algunas cuestiones pendientes de resolver o investigar. No tenemos respuesta para resolver la pregunta sobre cómo influye sobre la práctica el conocimiento que se genera en la reflexión sobre la reflexión en la acción. Tampoco podemos explicar si la reflexión sobre la práctica nos lleva sólo a una comprensión más profunda o supone necesariamente una mejora de la práctica. Estas cuestiones seguramente se podrán resolver en la medida en que se investigue y estudie a nivel teórico y especialmente a nivel metodológico sobre las complejas relaciones entre teorías implícitas o creencias, conocimiento explícito fruto de la reflexión y la práctica docente como teorías en acción impregnadas a su vez de creencias y conocimiento explícito.

5.4. Otros modelos basados en el cambio

Hasta ahora hemos analizado tres modelos o propuestas con mayor profundidad, el aprendizaje experiencial de Kolb, el modelo ALACT de Korthagen y pensamiento práctico de Schön. Sin embargo es preciso mencionar otros modelos de aprendizaje experiencial distintos que no hemos incluido anteriormente en este estudio, pero que presentan interés para la formación de nuestros estudiantes en la Práctica reflexiva.

Expondré un breve resumen de aquellos que más se pueden aproximar a la formación práctica de los futuros maestros/as, clasificándolos según distintos criterios:

Modelos orientados a la transformación social

Estos modelos se configuran entorno al deseo de querer garantizar un cambio o transformación desde la enseñanza y desde la propia formación del docente. En esos modelos existe un consenso sobre la importancia de promover valores democráticos como la justicia, la igualdad, sobre la necesidad de priorizar la expresión y emancipación de los alumnos, sobre la necesidad de la construcción de la propia identidad, y sobre la intención de intervenir en los problemas contemporáneos de la sociedad.

Según Pérez Gómez (1992), la perspectiva de reflexión práctica en estos modelos se pone al servicio del cambio y la reconstrucción social y concibe la enseñanza como una actividad práctica, una práctica saturada de opciones de carácter ético y político que subyacen en la intencionalidad del docente y en su actuación. De este marco ideológico surgen dos posturas distintas:

a) <u>Modelos de crítica y de reconstrucción social</u>:

Sus más claros representantes: Giroux, Smyth, Zeichner, Apple, Carr y Kemmis[124]. Consideran la formación como la mejor manera de trabajar y

[124] Dichos autores han vuelto a poner de relieve los planteamientos originarios de John Dewey, en relación con la crucial importancia de la reflexión en la profesión docente.

desarrollar en los centros y en las escuelas los valores democráticos y que ésta ha de favorecer la emancipación de los participantes del proceso formativo. Así por ejemplo Giroux afirma: "El docente es considerado como un intelectual crítico y transformador, ocupado en la práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria" (Giroux, 1991:89). Asimismo deben ser profesionales comprometidos en las asociaciones y sectores sociales relacionados con las instituciones formativas. Para Carr y Kemmis (1998) y Smyth (1991) el docente, además debe establecer procesos de colaboración con otros profesionales para favorecer su reflexión crítica. "En la práctica se exige que los enseñantes de los centros forme comunidades de investigadores activos críticos comprometidos a colaborar con otros individuos y grupos, incluso con los ajenos a la comunidad docente" (Carr y Kemmis, 1988:232). Y Zeichner[125], apunta:

> "Debe producirse un compromiso para preparar docentes que, con independencia de lo que lo que enseñan, se dediquen a la realización de una educación de máxima calidad para todos y que reconozcan la importancia de las diversas culturas, tradiciones, etc."
>
> (Zeichner, 1997:60).

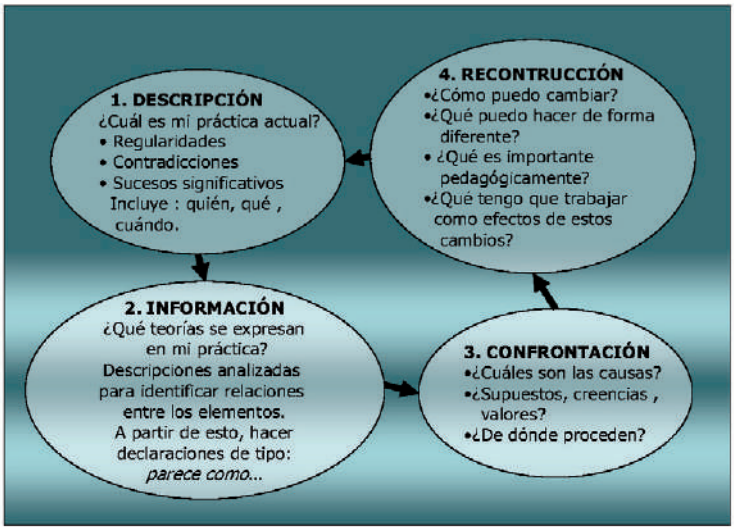
En consecuencia los programas de formación docente – y de maestros en su formación inicial- han de estar orientadas a estas tres finalidades prioritarias:

1. Adquirir una amplia cultura, con una clara proyección y orientación social.
2. Desarrollar las capacidades de reflexión crítica en y sobre la práctica.

[125] Zeichner - copresidente del Comité AERA - *American Educational Research Association* - junto a 16 miembros más llevó a cabo una tarea de investigación sobre la formación del profesorado en Estados Unidos y evalúa el impacto de la formación del profesorado en los futuros rendimientos académicos de los alumnos en aulas y guarderías. La investigación dio como resultado la publicación «Estudio de la formación del profesorado: informe del Comité de la AERA sobre Investigación y Formación del Profesorado» (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

3. Desarrollar las actitudes precisas para lograr ser un intelectual transformador: apertura, empatía, flexibilidad, etc.

A modo de muestra se presenta el modelo cíclico que propone Smyth (1991) que incluye los tipos de reflexión que deberían adoptar los docentes y en los que estriba, según el autor, la reconstrucción del origen de la práctica y su carga ideológica. Las cuatro clases de reflexión que propone Smyth son: describir - ¿qué es lo que hago?- , informar - ¿qué significado tiene lo que hago?- , confrontar - ¿cómo he llegado a ser de esa manera?- y reconstruir - ¿cómo podría actuar de distinto modo?-. El proceso de reflexión crítica de la práctica docente se muestra en esta figura.



Proceso de reflexión sobre la práctica docente según Smyth (1991)

b) Modelos de investigación-acción:

Este segundo grupo de modelos también está orientado al cambio y la transformación. Delimitan el cambio al escenario profesional del docente, es decir, al aula o la escuela, promoviendo un perfil de docente

investigador que afronta el aula escolar como su gran ámbito de investigación para, en consecuencia, emplear los resultados de su investigación en la mejor comprensión y resolución de los problemas prácticos de su aula. Esta postura está representada principalmente por Stenhouse, McDonald y Elliot.

John Elliot (1993) define la *investigación acción* como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma"[126].

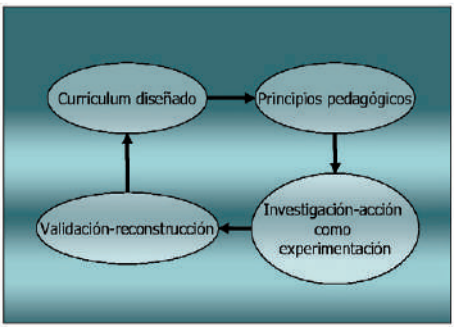
Para Stenhouse (1991) la enseñanza es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Apuesta decididamente por el desarrollo personal y profesional del docente mediante la investigación-acción. No se puede deslindar el desarrollo profesional del docente del desarrollo curricular, en todo caso es imprescindible el del docente. Este autor considera que la postura investigadora del maestro - o del practicante en nuestro caso – es el principal factor de su desarrollo. Se precisa que el maestro incremente su cualificación profesional a través de su actitud investigadora y reflexiva.

La investigación-acción, tal como aporta Elliot (1990), se concreta en un modelo en espiral que se inicia con la acción, seguida de la reflexión, para llegar al cambio en la acción y su mejora y añade una mejor comprensión del problema y su acción. Es un modelo que contiene elementos de alto potencial para mejorar las capacidades reflexivas de los docentes y los futuros maestros.

---

[126] Hay que tener en cuenta que la expresión *investigación-acción* es polisémica y se utiliza con variedad de sentidos y no se dispone de criterios claros para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí. Aparece en los textos de investigación educativa con diferentes expresiones: investigación en el aula, el profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa. En todo caso describe una familia de actividades que llevan a cabo los profesionales del ámbito educativo, en nuestro caso, con la finalidad de mejorar la calidad de sus acciones. Para más información cfr. BISQUERRA, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla (pp. 370-394).

Escudero (1997), propone un modelo sencillo de investigación-acción en el que los docentes actúan como investigadores-experimentadores del currículo. Los maestros no se limitan a aplicar el currículo sino que lo someten a una experimentación y reflexión crítica produciéndose una mejora de sus capacidades reflexivas. Se muestra en la figura siguiente su propuesta.



Modelo de investigación-acción según Escudero (1997)

Modelo de Oser y Baeriswyl: coreografías del aprendizaje

En términos generales, y tras la revisión de los modelos presentados, se puede llegar a la conclusión que éstos suponen un gran avance en la pedagogía de la reflexividad, puesto que han sistematizado y determinado las fases de la actividad reflexiva a partir de la práctica docente. El esfuerzo de la mayoría de autores estudiados se ha centrado en delimitar y describir las operaciones mentales de cada paso. Disponer de todo ese conocimiento doctrinal acerca de los ciclos del aprendizaje experiencial y de la diferenciación de sus fases y características supone para docentes y formadores una considerable aportación para guiar con mayor seguridad los procesos reflexivos. También en el caso de los estudiantes universitarios esta información sobre la reflexividad y sus fases constituye como una guía de una actividad intelectual y vivencial que les resulta ardua por su carácter subjetivo y abstracto.

En los modelos estudiados se ha presentado e incidido en la práctica y la reflexión como elementos básicos del aprendizaje a partir de la práctica. Pero también desde esta investigación considero oportuno añadir que, consciente de la necesidad de la formación reflexiva de los alumnos, podemos plantear cuál es el nuevo lugar que ha de ocupar el conocimiento teórico y darle un espacio también sistemático en esos modelos de aprendizaje experiencial puesto que es innegable que el conocimiento teórico sustenta el aprendizaje experiencial y lo hace posible. Por esta razón me parece adecuado presentar una propuesta de aprendizaje experiencial [127] que integra explícitamente el recurso al conocimiento teórico en los procesos reflexivos en la que teoría y práctica combinadas de forma holística, se integran para elaborar nuevo conocimiento experiencial. Se trata de la propuesta de Oser y Baeriswyl (2001) y sus denominadas *Coreografías* de aprendizaje. Su propuesta es el reconocimiento de la estructura *coreográfica y compleja* de los aprendizajes que realizan los estudiantes y que les lleva a establecer una red de conexiones entre tres realidades que se enlazan como una coreografía:

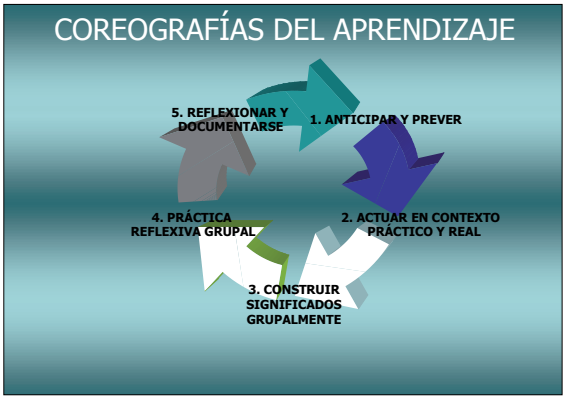
a) Las vivencias del aula escolar cuando realizan sus prácticas.

b) Sus aprendizajes adquiridos en las aulas universitarias.

c) Los contenidos de la bibliografía científica.

Esos aprendizajes de estructura coreográfica y compleja generan aprendizaje experiencial a través del siguiente proceso: anticipación, realización, construcción, generalización y reflexión. En la figura siguiente se muestra la secuencia de fases de esta clase de aprendizaje experiencial que sigue un itinerario coreográfico para su configuración.

[127] La denominaré propuesta más que modelo ya que su elaboración no es suficientemente detallada como los modelos presentados hasta ahora.



Fases del aprendizaje según Oser y Baeriswyl (2001)

Podemos describir, aunque brevemente, las cinco fases de este tipo de aprendizaje experiencial que es el resultado final de una red considerable de conexiones mentales del que aprende.

1. Anticipación del plan de acción a desarrollar.

Se establece lo que se piensa hacer, manipular, construir, resolver. Es la fase de preparación del *Practicum* en la que suele intervenir un supervisor o tutor de la universidad que transmite consignas. Se consensuan los aspectos necesarios. Además de anticipar el plan de acción hay que prever los posibles problemas.

2. Realización de las actividades previstas.

Las actividades que se han planificado se llevan a cabo.

3. Construcción del significado.

Se realiza mediante un intercambio comunicativo (contar lo que se ha hecho, cómo y por qué) para compartir experiencias y sus valoraciones. Es un momento de aprendizaje coral que permite aprender no sólo de la propia experiencia sino también de la de los demás.

4. Generalización de la experiencia.

Identificación de elementos comunes de las distintas experiencias para superar el nivel de experiencia parcial que cada estudiante ha vivido y

atribuido a sus prácticas y poder trascenderlas y llegar al nivel de categoría. El resultado será lograr una idea más global de lo que han vivido en su *Practicum.*

5. Reflexión sobre experiencias.

Se trata de documentarse e identificar en la bibliografía, en libros de textos, en bases de datos, en Internet experiencias similares. Éste es un salto de gran magnitud puesto que se busca la conciliación de su conocimiento práctico con la información teórica estudiada. Se evita positivamente la contraposición o ruptura entre teoría y práctica justamente para que los estudiantes que encuentren en el conocimiento teórico elementos para ir resolviendo los problemas que les plantea la práctica. Esta última fase les lleva a leer y documentarse sobre aspectos que surgen en el *Practicum*.

5.5. Conclusiones

Y a modo de conclusión de este capítulo dedicado al estudio de los principales modelos teóricos del aprendizaje experiencial y reflexivo, considero necesario exponer algunas premisas que han presidido esta parte de la investigación. En primer lugar he de poner de manifiesto que en este capítulo – y esto de algún modo constituye un límite de mi trabajo - he desestimado realizar un estudio exhaustivo de todos los modelos existentes relacionados con el aprendizaje experiencial por los motivos que expongo a continuación:

a) Imposibilidad de estudiarlos todos con profundidad por limitación de tiempo y por razones de operatividad en relación a la parte experimental de esta investigación.

b) Elección de los modelos que realmente están orientados plenamente a la práctica y que parten de ésta para, a través de la reflexión, mejorarla.

c) Interés sólo por los modelos teóricos que más se adecuan a la profesión docente.

d) Se ha desestimando el estudio de aquellos modelos que presentan un carácter inacabado o indeterminado en su formulación.

e) Elección intencionada sólo de modelos de corte personalista y humanista, que entiende los procesos de aprendizaje centrados en la persona, su autodesarrollo (formación realista) y en su apertura a las interacciones de su entorno. El futuro maestro es el centro de proceso formativo, pero a la vez, enseñar es también aprender a comprenderse, a desarrollarse, y saber utilizar progresivamente todos los recursos personales.

f) La profundización realizada sobre los distintos modelos aporta un conocimiento enriquecedor. El estudio de cada uno, la comparación entre estos, su valoración crítica, y la posterior contribuye a decidir con menor riesgo cuáles se adecuan mejor al contexto de formación experiencial. El estudio realizado proporciona a la presente investigación mayores recursos teóricos y prácticos que posibilitan el diseño curricular del *Practicum* de las titulaciones de educación.

CAPÍTULO 6

PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN: MÉTODO R[5]

6.1. Justificación de la propuesta

En el capítulo anterior hemos planteado algunos modelos y bases teóricas de varios autores y su propuesta de aprendizaje experiencial; todos ellos parten de la práctica y persiguen su mejora, con sus diferentes matices. La presentación y estudio de dichos modelos se ha realizado aplicando algunos criterios selectivos que requiere la orientación de esta investigación. Nos ha interesado estudiar con mayor profundidad solamente los autores que cumplen los requisitos más afines a las opciones pedagógicas y paradigmáticas del proyecto formativo del Grado de Magisterio. Por otra parte, en los autores seleccionados presentan aspectos también de índole más concreta que considero especialmente adecuados y aplicables a la formación de maestros/as y docentes.

Se expone a continuación los criterios prioritarios que han prevalecido en la elección de autores y modelos de PR:

1. Los autores seleccionados y estudiados en el capítulo anterior, se sitúan en un paradigma crítico-reflexivo o en otros más amplios que, en todo caso, superan el paradigma técnico-racional que desestimamos para nuestra investigación.

2. Todos los modelos proponen la opción de que el docente[128] aprenda a partir de su propia práctica profesional logrando incrementar de este modo su conocimiento. Dichos autores hacen una apuesta decidida por una nueva epistemología de la práctica, capaz de generar nuevo conocimiento.

[128] Cuando me refiero al docente puede entenderse que también nos referimos al practicante, es decir, el estudiante que realiza sus prácticas profesionales en el aula escolar sin estar aún graduado.

3. Los modelos estudiados presentan la PR como un recurso metodológico que se sustenta en los procesos reflexivos de la persona del docente.

4. Los modelos presentados conceden un fuerte protagonismo a la reflexión del docente, pero puntualizan que ésta incluye no sólo los elementos cognitivos sino todas las dimensiones de la persona (emocional, psicológica, vivencial, experiencial) y en la mayoría de los autores se hace referencia al bagaje tácito y no consciente que actúa en la práctica del docente y que también ha de ser objeto de reflexión para explicitarlo en la medida de lo posible y con la intención de mejorar la propia formación práctica.

5. Los modelos presentados se configuran en unas coordenadas de pedagogía sistémica que garantiza el carácter abierto, flexible y dinámico de estos modelos. Como consecuencia de ello, la PR que plantean en su mayoría es fácilmente contextualizable. Optan por el *aprendizaje situado*[129] (Resnick 1987, Brown y Brunner1997) y conciben que la construcción del conocimiento depende en gran medida de la interacción cognitiva individual y social, de modo que tanto la *internalización*[130] como la transferencia del conocimiento se producen a instancias de la interacción social, por lo que el individuo aprende en el contexto que está situado y en función de él mismo.

6. Los modelos seleccionados postulan una reflexión del docente cuya estructura no es puramente lineal. El docente que estudia, analiza y reflexiona sobre la realidad educativa lo hace desde una perspectiva holística que permite comprender mejor la riqueza y complejidad de las

[129] Este concepto procede de la llamada *cognición situada*, expresión acuñada por la antropóloga Jean Lave (1996).

[130] Originalmente Vigotsky utiliza este concepto que podemos entender como interiorización y que consiste básicamente en el proceso por el que la persona se apropia de una función intrapsicológica, transformando el fenómeno externo, social en un fenómeno ya interno e individual (cfr. VILLAR F. y PASTOR E. (2003) *Psicología cognitiva. Models de dessenvolupament cognitiu*. Tarragona: Cossetània. (pp189-205).

situaciones personales, la diversidad de situaciones, contextos e interacciones. Esa actitud holística ante la práctica educativa favorece y refuerza la profesionalidad del docente en la resolución de los problemas concretos y en la gestión de la complejidad, inmediatez y la toma de decisiones en el aula escolar.

Procedo a determinar, más concretamente, qué aportaciones considero más valiosas de los autores estudiados y de entre estos, cuáles se adecuan mejor al contexto de la experimentación que se realiza en nuestro Departamento.

6.2. Fundamentación teórica

La selección de los fundamentos teóricos de la PR estudiados –aunque claramente procedentes de la práctica – se ha realizado utilizando como criterio la mayor adecuación posible de estos elementos al contexto universitario, concretamente a la titulación de Magisterio en el que se va a experimentar la nueva propuesta.

A continuación se detallan y comentan los elementos más específicos elegidos para elaborar la propuesta de PR destinado a nuestros estudiantes.

1. Estructuramos la metodología de PR integrando las fases del *profesional reflexivo* de Schön, por tratarse de una propuesta asequible a nuestro alumnado y como primer acercamiento al pensamiento práctico. Consideramos que su estructura de carácter secuencial les permitirá reflexionar y realizar inferencias o interpretaciones de su propio conocimiento en la acción, y, llegado el caso, modificar o mejorar sus prácticas pedagógicas.

2. Nos interesa garantizar, por otra parte, que nuestro instrumento incorpore y acoja la intuición, el pensamiento intuitivo, en la práctica docente[131]. En los estudios más recientes sobre el *profesional reflexivo* de

[131] Atkinson y Claxton exponen que se requiere de la intuición para afrontar problemas como la aparición de nuevos escenarios, dificultades inesperadas o abordar situaciones complejas y cambiantes.

Schön, Atkinson y Claxton (2000) llegan a la conclusión de que se ha prestado mucha atención al aspecto de la reflexión consciente del enfoque de Schön, y sin embargo ha quedado algo olvidado y, en cierto modo eclipsado ya que lo más novedoso de su aportación y enfoque es precisamente la reflexión que se produce de forma fundamentalmente implícita – y en este sentido intuitiva- durante la propia acción. Por ello de la propuesta de Schön nos interesa también seleccionar el enfoque del profesor *intuitivo* que presenta múltiples coincidencias con el enfoque de las *teorías implícitas* aunque procedan de tradiciones teóricas de investigación muy distintas. En sus obras encontramos referencias explícitas a la intuición del docente tal como muestra esta cita en la que Schön comenta los resultados de una investigación sobre formación de profesorado realizada durante dos años por investigadores del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT)[132]:

> "Los investigadores han animado a un pequeño grupo de profesores a que exploren su propio pensamiento intuitivo en tareas aparentemente sencillas en dominios tales como las matemáticas, física, música y el comportamiento percibido de la luna. Los profesores han hecho algunos importantes descubrimientos. Se han permitido quedar confusos en temas en los que se daba por supuesto su *saber*; y cuando han tratado de encontrar el modo de salir de sus confusiones, han empezado a pensar al mismo tiempo de forma diferente sobre el aprendizaje y la enseñanza".
>
> (Schön, 1998:70)

Concretamente esa intuición – es decir, esos niveles más implícitos de conocimiento tácito - actúan principalmente en las dos primeras fases del pensamiento práctico: durante el *conocimiento en la acción* y durante la *reflexión en la acción*.

3. Adoptamos para nuestro modelo la perspectiva de Schön que entiende el contexto – en nuestro caso, el aula escolar - como elemento

[132] En este proyecto de investigación docente al que se refiere Schön participaron como personal docente Jeanne Bamberger, Eleanor Durckworth y Margaret Lampert.

activador del *conocimiento en la acción*, o lo que otros autores posteriores han denominado *conocimiento implícito*[133]. Precisamente será también el contexto el que de forma inesperada provoque cambios que pondrán en marcha en el docente un proceso de reestructuración de la acción a partir de la información que actúa como un detonante que lleva al maestro o al practicante a reestructurar su acción a partir de los cambios producidos. En este punto el profesional ya se introduce necesariamente en la fase de la *reflexión en la acción* en la que no puede responder con rutinas automatizadas sino elaborar respuestas flexibles a las claves contextuales con la intervención de la reflexión, la intuición, y otros recursos mentales de carácter representacional (evocación de imágenes) y el apoyo del lenguaje o verbal.

En nuestra propuesta, la actitud docente ante los aspectos contextuales de la enseñanza y la orientación hacia el cambio se valoran como parámetros del desarrollo profesional del maestro.

4. Incorporamos a nuestra propuesta también la doble dimensión de la experiencia que aporta Kolb: la fase vivencial de la acción y la fase de experimentación transformacional, así como la necesidad de combinar equilibradamente las distintas formas de aprendizaje y tener presente que tutor y aprendiz pueden tener distintos estilos de aprendizaje sin que esto afecte negativamente en el aprovechamiento de la práctica escolar.

5. Seleccionamos para nuestro modelo de PR la orientación que aporta Korthagen sobre la *formación realista* cuya finalidad es el desarrollo de la persona del docente mediante esta reflexión sistemática que se aleja del aprendizaje dirigido. Resulta esencial para la formación de los

[133] Aunque aquí podemos interpretarlo como realidades parecidas, las denominadas teorías implícitas presentan unas especificaciones propias y están en constante investigación para avanzar en su conocimiento y los mecanismos reflexivos que pretender convertir el conocimiento implícito o tácito en explícito. Para una mayor profundización puede consultarse este libro que hace un estudio profundo de estos fenómenos reflexivos. Pozo, Scheuer, Pérez y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

estudiantes un planteamiento reflexivo basado en la práctica que se configura como algo inherente a la persona y vinculado estrechamente a ella, que apunta hacia la conexión de esa práctica con unos conocimientos objetivos. El aprendizaje profesional parte de la práctica que aglutina teoría, práctica y personalidad de los docentes, de tal manera que las experiencias en el aula constituyen el núcleo del aprendizaje y del desarrollo personal y profesional.

6. Elegimos del modelo ALACT de Korthagen, las fases formalizadas de aprendizaje colectivo, de base vigotskiana, y enmarcadas en las teorías socioculturales. En nuestro contexto universitario el aprendizaje compartido nos viene además facilitado por la propia organización curricular del *Practicum* que prevé compartir colectivamente las experiencias vividas durante las prácticas escolares en seminarios de grupos reducidos en la universidad, de carácter obligatorio que se realizan bajo la guía del tutor, profesor universitario cualificado- o como dice Korthagen un "formador de formadores".

7. Para los seminarios y otros momentos formativos se implementan rasgos y sistemas específicos de la racionalidad crítica y nos situamos en una perspectiva etnográfica y fenomenográfica[134]. De este modo optamos por elegir técnicas de carácter cualitativo: el pensamiento en voz alta, la estimulación del recuerdo, la observación, el diario reflexivo y especialmente las técnicas narrativas. El análisis de la práctica que se realiza gira entorno a los aspectos experienciales o fenoménicos – en los que existe notables connotaciones subjetivas- y en el que se parte de que las personas experimentan los fenómenos de aprendizaje de formas cualitativamente distintas. Por ello los instrumentos a utilizar han de ser

[134] Esta perspectiva pretende indagar sobre la experiencia y la interpretación del aprendizaje personal del estudiante, más que la descripción rigurosa sobre la naturaleza del conocimiento adquirido por éste.

suficientemente abiertos y flexibles para facilitar esta metodología de indagación cualitativa.

8. Para el traspaso de experiencias y reflexiones de los miembros del grupo - que habitualmente suelen ser muy diversas - se adoptará un modelo de análisis de las mismas orientado al aprendizaje compartido que exigirá inventariarlas, estructurarlas con los estudiantes que las han vivenciado y se trabajará con los alumnos/as para descubrir diferencias y semejanzas entre ellas, sometiéndolas a una fase de generalización a través del estudio de sus elementos comunes y diferentes. A este procedimiento se le ha denominado *ET model*[135] pues hace referencia a la Experiencia y a la Teoría. Aunque prevé cinco fases, seleccionaremos para nuestro modelo una de sus fases destinada a generalizar la experiencia a partir de los elementos comunes que vinculan la práctica con la Teoría, ya que los restantes requieren una mayor habilidad reflexiva que considero actualmente inasequible para nuestros estudiantes.

9. Varios de los modelos estudiados – Kolb, Korthagen, Oser y Baeriswyl , etc.- coinciden en prever en sus ciclos de PR una fase destinada al contraste de la experiencia vivida con la llamada Teoría o *episteme,* para un análisis de la situación, para la detección de problemas o bien para reelaborar nuevas alternativas de intervención sobre esa práctica. Este ensamblaje del conocimiento teórico con la práctica profesional contribuye a que el estudiante perciba más significativamente la necesidad del conocimiento teórico para la actividad profesional. El estudiante, de forma subjetiva, siguiendo nuestra propuesta, pensamos que atribuirá al conocimiento teórico un valor mayor, tanto en su vida académica como posiblemente a lo largo de su futura formación continua. Esto guarda estrecha relación con el hábito intelectual de recurrir a la documentación y

[135] Se trata de un modelo experimentado en el proyecto europeo *Aprender de la práctica* (Comenius 2.0.) que permite trabajar a partir de la práctica y presta suficiente atención a las diferencias que presentan las experiencias de un grupo de personas en formación.

estudio, además de la reflexión sobre la práctica, para resolver las situaciones nuevas o problemáticas de su tarea docente. Aunque pueda parecer obvio, considero que esta fase de contraste de la acción y la experiencia con el conocimiento teórico y académico es altamente formativa ya que enseña a articular de modo concreto la teoría y práctica, conocimientos que tienden a ser desigualmente valorados por docentes así como por los estudiantes. Un *Practicum* basado en la actividad (en hacer cosas, muchas cosas) y en las vivencias acaba propiciando un tipo de aprendizaje muy vulnerable a las propias sensaciones y a las condiciones de cada contexto sobre el que no se establecen valoraciones críticas dada la inexistente reflexión y carencia de conceptualización teórica.

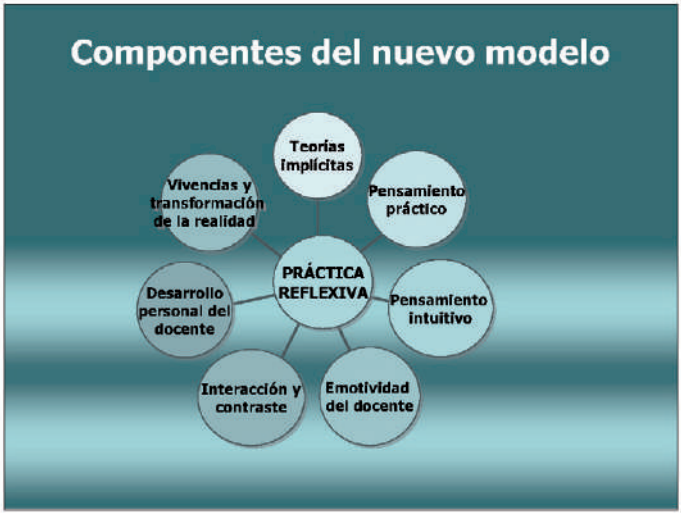
10. Los autores estudiados integran en sus modelos y fases de la PR, con realismo, los elementos emocionales que actúan en esos procesos de aprendizaje reflexivo. Los practicantes no son actores solitarios que dependan sólo de sí mismos, sino que están expuestos a las interacciones externas sociales y a sus consecuencias internas y su traducción emotiva. La motivación y la emoción que generan las situaciones de aprendizaje intervienen fuertemente en el aprendiz y también en el docente. Estos elementos psicológicos de la persona que aprende y la que enseña entrañan una gran potencialidad pedagógica que hemos de tener necesariamente presente en los modelos de PR. Los autores estudiados, especialmente Schön propone detectarlos y tratarlos en la fase de la reflexión en la acción y posteriormente en la reflexión sobre la reflexión en la acción.

Brockbank y McGill (2002) apuntan que los elementos psicológicos del estudiante y del docente en la tradición universitaria han sido obviados. La emoción raramente ha sido valorada en la vida académica. Sobre la premisa de la superioridad de la intelección respecto a la emoción, se la ha tratado tradicionalmente como realidad muy poco fiable, y se ha ignorado su intervención en los procesos didácticos. Los universitarios han sido

entrenados para ignorar la emoción, desconfiar de ella y devaluarla. En consecuencia, ¿cómo va a utilizarse para el aprendizaje?

En la segunda parte del siglo XX el avance de la Psicología cognitiva ha contribuido a que la dimensión emocional de la persona se tengan en una mayor consideración y van adquiriendo un cierto *status* entre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y se hayan introducido en los planes de estudios de los futuros docentes. Precisamente en la definición de los Nuevos Grados de Magisterio, cuya implantación está prevista para el curso 2009-2010, se incrementan los créditos destinados a la formación psicológica de los futuros maestros.

Tras la justificación de las elecciones pedagógicas realizadas y expuestos los aspectos contextuales de nuestras titulaciones de Magisterio, presentamos en la figura de la página siguiente todos los elementos que decido integrar en el nuevo modelo. Aunque no todos los elementos pueden formalizarse con el mismo nivel de profundidad y de explicitación, entendemos que de un modo u otro han de estar presentes en la formulación teórica del nuevo modelo y a su vez han de estar activos en la fase de su experimentación.



Elementos configuradores de la nueva propuesta de Práctica reflexiva

6.3. Elementos configuradores

6.3.1. El pensamiento práctico

El modelo de profesional práctico – o *profesional reflexivo* – propuesto por Schön tiene su base en la integración del pensamiento práctico en el proceso de formación inicial y continua de este profesional. Así, Schön entiende que la formación eficiente del profesional práctico – aquél cuyo quehacer diario es eminentemente práctico – no puede basarse en una formación científico–técnica, sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para ligar la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori. La clave para conseguir este vínculo es el *pensamiento práctico*.

De este modo, la descripción del modelo de Schön pasa por entender qué es el pensamiento práctico enunciado por el propio autor y cuáles son sus componentes y sus fases.

Así, adentrándonos en su aportación, Schön diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de *pensamiento práctico:*

1.- Conocimiento en la acción
2.- Reflexión en y durante la acción
3.- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

1. El primer elemento – *el conocimiento en la acción* – es el componente inteligente encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el *saber hacer*. Corresponde a un primer orden de conocimiento en relación a la acción. Se compone de una rica acumulación de conocimiento tácito – no explicitado- personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, se trata de un conocimiento implícito que interviene, sustenta y justifica la actividad práctica, la acción del profesional que está actuando. Habitualmente este conocimiento en la acción es el que lleva a actuar sin cuestionamientos ni dudas puesto que constituye un bagaje personal estable que permite al docente acciones rutinarias, mecánicas y algo automatizadas. Black y Halliwell, en investigaciones posteriores a la aportación sobre el conocimiento en la acción de Schön, sintetizan así el sentido del conocimiento práctico:

> "El término *conocimiento práctico personal* es utilizado para referirse al conocimiento que está ensamblado en formas que hacen posible manejar la práctica de la enseñanza. Entretejido en las *imágenes* que entran en acción cuando se debe tomar decisiones, estarán los principios teóricos adquiridos a través de los cursos formales, interconectados con conocimiento derivado de las experiencias pasadas y otras numerosas fuentes".
>
> (Black y Halliwell, 2000:104)

Desde el punto de vista subjetivo, el que actúa en esta fase, dispone de una vivencia psicológica de seguridad personal, de control y de dominio de la

situación en la que se encuentra. En esta fase el profesional inicialmente vierte sobre su acción respuestas espontáneas, seguras y rutinarias. El conocimiento en la acción está activo y aparece bajo la forma de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problemática asociada a la situación. En palabras de Schön (1987:38)

> "El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal."

2. El segundo elemento – *la reflexión en y durante la acción* – corresponde a un conocimiento de segundo orden, y también puede ser denominado *metaconocimiento en la acción*. Se trata del pensamiento nuevo que se está generando en la persona sobre lo que hace a medida que actúa. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; y carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional. Schön explica así la secuencia de esta segunda fase del pensamiento práctico:

a) En un momento dado, las respuestas rutinarias producen sorpresa, por un resultado inesperado – bien agradable, bien desagradable. La existencia de sorpresa conlleva captación de atención. Cabe destacar que la sorpresa debe entenderse, en este contexto, como una variación dentro de lo esperado, ya que, en general, las respuestas espontáneas "sorprendentes" no suelen salir del ámbito de lo familiar.

b) Tras la sorpresa, el profesional se ve obligado a una reflexión dentro de la acción en el presente, es decir, se trata de una reflexión dinámica y provocada por las incidencias imprevistas que detecta en el aula. Esta reflexión, aunque no se verbalice, se produce de forma

consciente – al menos en cierta medida – y se nutre tanto de la situación o respuesta inesperada, como del conocimiento en la acción previo que ha permitido su detección. En este momento de reflexión se producen preguntas como "¿qué es esto?", a la vez que, "¿cómo he estado pensando sobre ello? Es decir, el pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa y, paralelamente, sobre el propio pensamiento, en sí mismo.

c) La reflexión en la acción cuestiona los esquemas de conocimiento propios. Las respuestas rutinarias y espontáneas, propias de la primera fase del llamado *conocimiento en la acción* que ya no son las más adecuadas al nuevo contexto; dispone de una nueva información que el profesional ha de procesar, reflexionar, deliberar, reflexionando sobre la acción recién realizada y elaborando una nueva acción reflexionada. Esto es debido a que este tipo de reflexión tiene carácter *crítico* y apremia a establecer nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.

d) La reflexión conduce a la experimentación *in situ*. Se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban los nuevos enfoques – acabados de establecer de forma provisional –, así como también se verifica la nueva comprensión de la situación – también formulada de forma provisional. Cabe destacar que, la experimentación *in situ* puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados, o bien, con la intención de producir sorpresas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones.

3.- El tercer elemento del proceso que apunta Schön es *la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.* Esta fase final corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la

acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión.

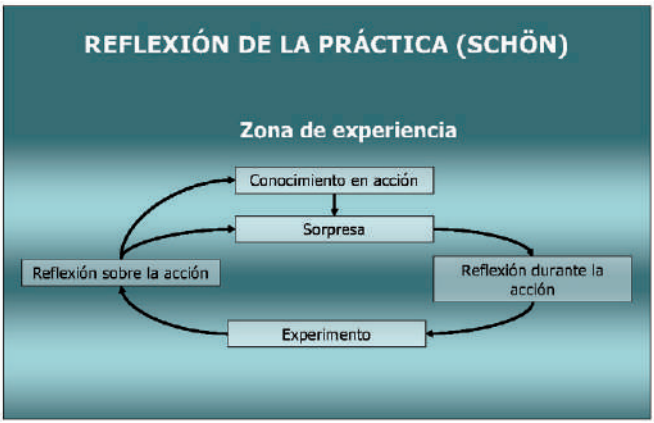
En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- Las características de la situación problemática considerada
- Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y la definición del problema.
- La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

Una vez expuestos los tres componentes distintos que conforman el pensamiento práctico de Schön, conviene remarcar que no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional. Los tres componentes están interrelacionados, parten de

la práctica y tras un proceso reflexivo, vuelven a abordar la práctica tal como se muestra en la figura siguiente:



Esquema de reflexión a partir de la práctica según Schön

Schön prevé básicamente estas tres fases expuestas en su estudio acerca del *profesional reflexivo*. En sus obras principales también Schön cita ocasionalmente algunos otros elementos de la reflexividad, pero no los aborda de forma exhaustiva ni sistemática y, por esa razón no lo utilizaremos para esta investigación educativa.

En el diseño de la propuesta de PR incluimos las tres fases del pensamiento práctico de Schön e introducimos también otros componentes y situaciones formativas distintas que revisten especial interés y que se exponen a continuación.

6.3.2. El recurso al conocimiento teórico

Respecto a la diferenciación de conocimiento teórico y conocimiento práctico en la educación considero ilustrativo aportar una breve digresión histórica próxima que contribuye a entender mejor el porque de esa diferenciación en nuestra tradición pedagógica reciente.

El profesor Colom (2002), experto en Teoría de la Educación, apunta que originariamente, al principio del siglo XIX, y fundamentalmente a partir de la obra de J .F. Herbart, la palabra pedagogía se utilizaba para referirse a cualquier contenido relacionado con cuestiones educativas. Pedagogía era, pues, el saber teórico, concreto o relacionado (la escuela, la familia…) con la educación. Se entendía la pedagogía como una disciplina que abarcaba el estudio de todo lo educativo. Sin embargo a principios del siglo XX, se produce la primera gran desmembración de esta disciplina por razones de orden metodológico y de enfoque que establecerá diferentes modos de estudiar y analizar la educación. Así nace la pedagogía experimental de la mano del método científico, la pedagogía general, de raíz *herbartiana*, de la mano del método racional. Y es hacia los años treinta del siglo XX cuando esta desmembración se multiplicará al establecer una diferenciación en función ya no de los métodos sino de los contenidos de la pedagogía[136], llegando a una gran atomización de la antigua pedagogía. Está disección de la Pedagogía precisó avanzar en una línea más cohesionadora hacia las denominadas Ciencias de la Educación, que suponía un intento de recuperar ese sentido unitario de la pedagogía que no debía abordar los temas educativos desde perspectivas fragmentarias. De entre las diversas ciencias de la educación nos encontramos con la denominada teoría de la educación, de origen anglófilo, y que se ha ido imponiendo entre nosotros por la gran incidencia del inglés. En palabras de Colom:

> "En inglés como se sabe, *education* hace referencia y se plantea como *practice*, por lo que al querer abordar el estudio teórico de la práctica y no poseer originariamente en su vocabulario el término de origen greco-germánico que nosotros reconocemos por pedagogía, y que tradicionalmente se aplicaba al conocimiento teórico –racional o experimental de la educación – no queda más remedio que para significar tal tipo de estudio se tenga que recurrir al vocablo *theory*."
>
> (Colom, 2000:153)

[136] Este fenómeno se produjo a la vez en otras ciencias como la Medicina, Biología, Psiquiatría, Derecho, etc.

Además la tradición americana originada hace algo más de un siglo en Estados Unidos conocida como pragmatismo y sostenida por la obra de John Dewey[137], ha contribuido a la actual orientación práctica de la teoría educativa. De este modo la separación entre conocimiento teórico y práctico se desdibuja para ocuparse conjuntamente de la mejora de la práctica educativa concreta.

Por ello podemos afirmar que el conocimiento teórico pedagógico está configurado por todas aquellas aportaciones orientadas a *conocer* la realidad educativa a fin de *intervenir* (modificar, innovar, etc.) sobre la realidad educativa. Por tanto la justificación de la teoría pedagógica y educativa se encuentra en que ésta sirva para la mejora. Precisamente esta investigación aboga decididamente por propuestas que articulen mucho más profundamente teoría y práctica en la formación de los futuros maestros. El lugar de encuentro y de convivencia de ambas es sin duda, la práctica escolar, y es ahí precisamente donde ambas unidas son capaces de generar nuevo conocimiento, como hemos afirmado en otros capítulos de este trabajo. Finalizo esta breve introducción con la conclusión audaz de que en la educación el conocimiento teórico sólo tiene sentido si es teoría para la práctica.

También hay que señalar simultáneamente que una práctica educativa totalmente espontánea, intuitiva, sin soporte teórico es insostenible y cuestionaría seriamente la profesionalidad del docente. Nuestra propuesta prevé que en el proceso reflexivo a partir de la práctica, se contemple el recurso al conocimiento teórico, sin el cual el modelo reflexivo quedaría incompleto y, consideramos que es requisito imprescindible para una verdadera PR y para aprender a partir de la propia práctica. En el modelo

[137] En el capítulo anterior hemos estudiado sus aportaciones sobre el valor de la experiencia en el aprendizaje y la educación.

ALACT, de Korthagen y también en las coreografías de Oser y Baeriswyl, se planifican estas fases con matices distintos. También lo prevé Schön incluido en la fase que él denomina *conocimiento en la acción* o conocimiento práctico.

El conocimiento teórico es insustituible y constituye unos de los elementos básicos del conocimiento práctico. Sin embargo en nuestra propuesta se propone un cambio de relación entre teoría y práctica; no se cuestiona la necesidad de una u otra sino su interpretación epistemológica. Se propone que la acción práctica del maestro adquiera un nuevo modo de ser contemplada o reflexionada. La práctica deja de ser una forma de aplicación de la teoría construida por el investigador desde fuera y adquiere una relevancia especial que la sitúa en el centro del proceso formativo y la hace capaz de revisar, reconstruir, y generar teoría. Alex Mucchielli lo expresa así:

> "Teorizar no es únicamente producir una teoría, es llevar los fenómenos a una comprensión nueva, insertar acontecimientos en contextos explicativos, vincular a un esquema que englobe los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en una situación educativa, organizativa, ..."
>
> (Mucchielli, 2001: 70).

La práctica, bajo esta nueva perspectiva, deja de ser un ámbito en el que el maestro actúa según unas categorías teóricas preestablecidas e interactúa con él planteando situaciones problemáticas. El maestro en cada momento se permite "experimentar sorpresa, desconcierto o confusión en una situación que él encuentra incierta y única" (Schön, 1983:68).

Conocimiento teórico y conocimiento práctico han de articularse amistosamente y de forma equilibrada para abordar las situaciones del aula, como dos fuentes que suministran un único *saber*. La desconsideración de una de las dos fuentes encierra un empobrecimiento de la otra: si el maestro desatiende el saber práctico su tarea pierde profesionalidad pues se reduce a

aplicar recetas universales y descontextualizadas y huirá del riesgo de la espontaneidad. Pero, por otra parte, la falta de consideración del saber teórico lleva al maestro a un agotamiento del poder generativo del práctico, a un empobrecimiento pedagógico en la acción y fácilmente se acomoda a su propio hacer rutinario.

Ante los clásicos debates sobre la prioridad del conocimiento teórico o práctico, optamos en la formación de nuestros estudiantes por una postura superadora de esta confrontación y apostamos por una cohabitación profunda de ambos en la persona del estudiante que construye su propio conocimiento vertebrando ambos conocimientos de forma significativa. En esta línea nuestra apuesta formativa de los futuros maestros está en la línea de Esteve:

> "Durante el proceso de reestructuración de la experiencia, a partir de la reflexión sistemática, se pueden crear vínculos con conocimientos de tipo teórico, pero teniendo siempre presente que la naturaleza de una teoría relevante para la práctica es completamente diferente de la del saber teórico en el sentido tradicional. No se trata de un conocimiento *conceptual* (Teoría "con mayúscula") sino de uno *perceptual* (teoría "con minúscula"). Esta última equivale a la conceptualización que puede llegar a elaborar el propio sujeto en formación a partir de la reflexión de sus experiencias, y que progresivamente se va contrastando con el saber teórico elaborado. A partir de esta contraposición, que nace del propio sujeto y tiene lugar en él, se construye un nuevo conocimiento que se convierte a su vez en nuevo objeto de reflexión. Se inicia así una serie de procesos cíclicos en los cuales los nuevos *saberes* entran en conexión con saberes ya interiorizados y construidos por el mismo sujeto."
>
> (Esteve, 2000: 9)

Por consiguiente nuestra propuesta del proceso reflexivo introduce el recurso a la práctica y al saber teórico. Concretamente el estudiante durante el periodo de prácticas dispondrá de unos documentos de formación específicos[138], de consulta prescriptiva con el fin de favorecer que el

[138] Les llamaremos *documentos de formación*. Son concretamente cinco documentos referenciales de lectura y trabajo, de carácter prescriptivo para el alumno, que ha de utilizarse y cumplimentarse (5 documentos-cuestionario) durante el periodo de prácticas y que constituye

estudiante pueda durante las mismas, reflexionar sobre su práctica a partir de una articulación más integradora de teoría y práctica.

Consideramos que esta propuesta formativa de aprendizaje reflexivo a la que se ve obligada el alumno, constituye un claro exponente de coherencia con la opción constructivista y personalista de nuestro modelo. Según los principios básicos del socio-constructivismo, el proceso de aprendizaje no implica una simple adquisición de contenidos nuevos, sino una contribución al desarrollo integral y constante de uno mismo. No se trata de un añadir contenidos sino de la transformación de uno mismo, puesto que la reflexión conduce a la mejora integral de la persona ya que no afecta sólo al nivel cognitivo de la misma. Y en este proceso, el conocimiento teórico del universitario ha de desempeñar una función rectora considerable. Los conocimientos teóricos son imprescindibles al alumno/a para poder expresar con palabras los estados de ánimo, para dar forma a la experiencia, para vislumbrar hipótesis y establecer modelos de lo real. El alumno podrá detectar en ese encuentro con sus conocimientos teóricos recursos, vacíos, inquietudes e intereses. Precisamente es en este momento donde el conocimiento teórico adquiere para los estudiantes la mayor significación personal y psicológica ya que se proyecta en la resolución de problemas prácticos y vivos.

Para reforzar esta consideración de que la práctica profesional del maestro/a requiere del conocimiento teórico de la ciencia pedagógica, aporto a continuación unas reflexiones ilustrativas de Ortega y Gasset (1946-1962)[139]. Plantea la ciencia como utilidad, como respuesta, como

---

para ellos una guía de PR y les obliga a relacionar más profundamente el conocimiento teórico con el práctico. Estos documentos de formación han sido preparados como sustentación teórica que favorezca y contribuya directamente a la reflexión por parte del estudiante en prácticas, pero diseñados para esa práctica. La evaluación de esos trabajos reflexivos corre a cargo del tutor de la Universidad, puesto que queda incluido en el portafolio a través del cual se evalúa el proceso y el resultado final del *Practicum.*

[139] Estas palabras de Ortega y Gasset, recogidas en el tomo IV de sus Obras Completas, las pronunció en el contexto de una lección inicial de un curso de metafísica en Madrid (España) en

resolución de problemas y lo hace en esta línea desarrollando estas ideas que sólo son textuales cuando explícitamente se entrecomillan sus palabras.

Al igual que ocurre con los textos, sólo en la medida en que se desentrañen sus sentidos y sean objeto permanente de *cotejación – en expresión de Gasset* - , la ciencia es ciencia porque siempre hay alguien que busca respuestas a un problema. No se requiere de mucho talento ni de mucha sabiduría para indagar por algo que nos concierne, algo que nos preocupa; sólo basta asumir esa preocupación y sentir la necesidad de hallar alternativas, para ir penetrando a un universo de respuestas que pueden ser transitorias o que pueden difuminarse, pero que intensifican el deseo de búsqueda. ¿Existe en el estudiante esta gama de sensaciones? Es una pregunta que Ortega y Gasset se hace.

> "Por eso entre el estudiante y aquel que creó una determinada teoría, como fruto de sus indagaciones, hay un abismo muy grande, como hay un abismo entre el estudiante y la ciencia. Quien investiga nunca sabe con certeza para dónde va, en la medida en que no hay una meta determinada, si bien se da cuenta que sí va a algún sitio porque necesita hallar algo que busca y que todavía no sabe qué es; sus guías son las conjeturas y su ritmo es la persistencia. El estudiante, al contrario, se encuentra con algo así como la ciencia ya hecha. En el mejor caso, la ciencia le gusta, le atrae, pero en modo alguno con la necesidad auténtica que lleva a crear la ciencia". (Ortega y Gasset, 1966:544)

El deseo del estudiante por aprender conocimientos "científicos" es sólo una apariencia, porque como - dice Ortega - no se puede desear lo que todavía no existe, y para el estudiante no existe la necesidad de búsqueda de soluciones hasta que ha de abordar problemas; en la medida en que el estudiante se enfrenta con el problema promovido por él, o su profesor o planteado por la práctica escolar, el estudiante se convierte en un científico que necesita resolver un problema, quiere colmar una necesidad y por eso

---

el curso académico 1933-1934. El curso, sin embargo, no comienza abordando directamente tal temática, sino invitando a una reflexión "Sobre el estudiar y el estudiante".

indaga y apuesta, corre riesgos. Es lo que tiene que vivenciar el estudiante porque "El deseo no existe si previamente no existe la cosa deseada, ya sea en la realidad, ya sea, por lo menos, en la imaginación. Lo que por completo no existe aún, no puede provocar el deseo", reitera Ortega y Gasset. Cómo hacer entonces para que los maestros desempeñen el rol de *suscitadores* de esas necesidades de las cuales carecen los estudiantes; cómo hacer para que el estudiante viva la necesidad auténtica de indagar y de preguntarse por ciertos fenómenos del entorno.

> "Nos encontramos con que el estudiante es un ser humano, masculino o femenino, a quien la vida le impone la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad. Si dejamos a un lado casos excepcionales, reconoceremos que en el mejor caso siente el estudiante una necesidad sincera, pero vaga, de estudiar "algo", así *in genere,* de "saber", de instruirse. Pero la vaguedad de este afán declara su escasa autenticidad. […] Sensibilizar a los maestros y a los jóvenes hacia actitudes investigativas, no es un imposible; es, al contrario, lo que debe constituir la dinámica de las interacciones en el contexto escolar; porque no se trata, claro está, de dejar de estudiar sino de *reconceptualizar* lo que se da en llamar acto de estudiar."
>
> (Ortega y Gasset, 1966: 547)

Luego, lo que se enseña no es la ciencia sino la necesidad de ella, y este enseñar no puede ser más que una provocación, un desafío que habrá de conducir hacia un permanente desacomodo de los procesos intelectuales de los sujetos participantes en los escenarios del saber. Mi experiencia docente con los estudiantes de Magisterio es que el *Practicum* y los periodos de prácticas escolares en las escuelas, les pone vitalmente en contacto con problemas reales en los que han de intervenir con soluciones educativas. Esta vivencia acrecienta su motivación hacia el conocimiento teórico apoyándose en éste para buscar soluciones a los problemas y retos de la práctica profesional. En este sentido apunta Ortega: "enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y

no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante" (Ortega y Gasset, 1966: 554).

La PR, por su dimensión metacognitiva, es capaz de promover en los docentes - ya en su formación inicial y también a lo largo de su formación permanente – niveles de mejora profesional comprometidos y eficaces. En este sentido la cita De Vicente, apunta cómo entendemos ese ir y venir de la teoría y práctica en la profesión docente cuando el propio maestro interpreta los distintos roles como investigador y como experimentador y actor:

> "Pero la teoría y la práctica además de complementarse mutuamente se influencian una a otra. Así el profesor toma del teórico el conocimiento que a través de la investigación ha producido y lo aplica unas veces, lo adapta otras, lo reconstruye casi siempre, en función de su contacto con ese otro saber – igualmente generador de teoría – que nace de su experiencia. Y el teórico bebe incansablemente en el saber del práctico, detectando problemas no resueltos por éste o ayudándole a hacer explícitos conocimientos que hasta entonces permanecían tácitos."
>
> (De Vicente, 1998: 257)

En nuestra propuesta este ejercicio deberá realizarse en su doble dimensión:

a) Encuentro de carácter individual con el conocimiento teórico

b) Encuentro de carácter grupal con el conocimiento teórico colectivo y compartido, en los seminarios.

Korthagen, en su modelo ya estudiado, propone algunas apreciaciones específicas sobre este recurso al conocimiento teórico y hace una distinción sobre dos tipos de teoría que deben combinarse y utilizarse en momentos determinados del proceso de aprendizaje con el objetivo de enlazar efectivamente la dimensión práctica del aprendizaje a la dimensión teórica del mismo. Estos dos tipos de teoría se corresponden con la teoría ligada a la práctica – o *teoría en minúscula* – y la teoría científica – o *Teoría en mayúscula* –. La primera permite la confección de conocimiento en

contacto directo con la experiencia práctica – son de creación propia, a través de la reflexión y el trabajo en grupo – y la segunda permite contrastar las primeras.

La inclusión de estos encuentros con el conocimiento teórico origina una dinámica formativa que habiendo desplazado el conocimiento teórico del punto de partida, a la vez, éste deviene algo útil, dinámico, flexible y se integra de manera estable en este proceso metodológico de formación práctica de los maestros de nuestra Universidad.

6.3.3. Seminarios grupales: interacción y contraste

Ya se ha apuntado anteriormente la importancia de la colaboración entre iguales dentro del modelo de reflexión, ya que la reflexión necesita de las aportaciones del y hacia el grupo para ser realmente efectiva. No obstante, la importancia de la interacción hace que además deba entenderse como un elemento singular dentro de la formación realista propuesta por Korthagen y no únicamente como un instrumento de reflexión eficaz. De este modo, cabe destacar el papel de la interacción como una forma de entender el aprendizaje. En este caso, una concepción que parte de la base de la necesidad del entorno social como condición indispensable de aprendizaje. Esta concepción del aprendizaje se apoya en la importancia del paso del proceso interpsicológico al intrapsicológico en la formación del individuo y en su proceso de aprendizaje (Vygotski, 1978).

EL modelo que se propone de PR pretende fomentar, desarrollar y consolidar los procesos reflexivos durante la formación inicial de los estudiantes de tercer curso, cuya incorporación a las aulas escolares es ya inminente. El desarrollo de esta competencia reflexiva en nuestros estudiantes - aprender a partir de su propia práctica en el aula- , supone, desde un punto de vista pedagógico, un notable avance en su profesionalización docente.

El modelo se propone facilitar y guiar los procesos reflexivos personales, en base al modelo socioconstructivista. Promover el intercambio con otros iguales, que se puedan compartir esos procesos y enriquecerlos con las aportaciones de los miembros del grupo, en nuestro caso viene facilitado por la organización curricular habitual de seminarios grupales de Practicum dirigidos por los profesores-tutores de la titulación.

La propia palabra seminario, en su sentido original y etimológico significa semilla y "tierra". De algún modo esta etimología se adapta bien a la situación formativa del seminario, lugar y espacio en que germinan ideas, realizaciones y estudios y reflexiones en común. En definitiva el seminario es una situación de aprendizaje compartido y es un trabajo en equipo. Algunos autores en sentido amplio conciben estos seminarios como pequeñas comunidades de aprendizaje.

El trabajo intelectual que se produce en los seminarios reúne algunas características destacadas para nosotros que lo hacen especialmente adecuado para rentabilizar al máximo la formación práctica de los estudiantes de Magisterio. Entre otras podemos destacar estas:

1. Exige un trabajo interdisciplinar por parte de sus participantes y facilita la articulación y vertebración de las distintas disciplinas y experiencias para resolver temas y casos a estudiarlos en el seminario.
2. Se sustenta en un trabajo cooperativo y recíproco de todo el equipo y favorece la centralidad del alumno en el proceso de construcción y reconstrucción del saber y el saber hacer. El profesor-tutor actúa como un *facilitador*.
3. Contribuye a la personalización de la formación práctica de los alumnos/as puesto que se facilita una orientación personal y profesional personalizada, individual o en pequeños grupos y se

facilita el seguimiento y supervisión de las prácticas de cada uno de los estudiantes.

4. Enriquece la formación práctica de los futuros maestros/as con conocimientos y experiencias que sin haberse vivido en primera persona, adquieren cierta significatividad y mejoran también cuantitativamente su preparación profesional para la tarea docente.

5. Promueve el conocimiento metacognitivo por parte de los participantes que se preguntan si están logrando sus objetivos y que dinamiza en cada uno los mecanismos del aprendizaje autónomo y autorregulado.

6. Ejercita la cultura de negociación puesto que los participantes han de construir colectivamente mediante un proceso de negociación con las ideas, teorías, procedimientos de todos los miembros, resolviendo los puntos de confrontación con argumentos lógicos y pruebas.

El seminario se concibe especialmente como un espacio de intercambio, especialmente de experiencias prácticas y de información que ayuda a profundizar en los temas de estudio del mismo. En esa situación formativa del seminario, el estudiante de Magisterio de nuestra universidad, se familiariza con la vivencia de conflictos cognitivos y socio-cognitivos, puesto que las experiencias frecuentemente se presentan como una realidad distinta de los *saberes* académicos teóricos y, por otra parte, el estudiante mediante la interacción con sus compañeros/as de seminario asiste a un intercambio de diversas experiencias, vivencias y opiniones.

Para llevar a cabo la experimentación piloto de la propuesta se utilizan dos condiciones contextuales concretas que fomentan especialmente el aprendizaje: la *interacción* y el llamado *contraste*[140].

[140] Estos conceptos provienen originariamente del psicólogo ruso Vygotski (1978) según el cual de la interacción social proceden funciones psíquicas y cognitivas complejas.

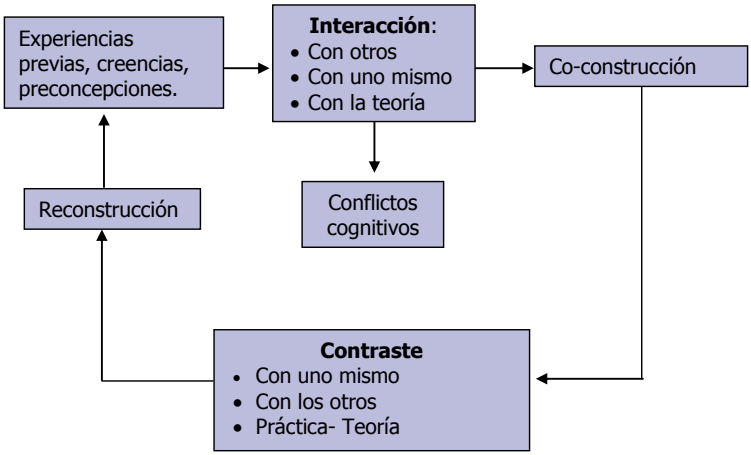
Nos referimos a contraste como un proceso que parte de la experiencia de los miembros de un grupo que se lleva a cabo básicamente en dos fases. En primer lugar cada uno verbaliza y justifica sus motivaciones y sus opiniones y como resultado de las interacciones que se producen con los participantes se producen situaciones de disonancia o conflicto cognitivo. Y en segundo lugar colectivamente y de forma consensuada, los participantes superan el conflicto, avanzan en el proceso hasta llegar a reconstruir el propio conocimiento tanto a nivel individual como grupal.

Por tanto podemos distinguir en el contraste e interacción tres actos distintos formativos:

a) Comparación entre lo que piensa uno y lo que piensan los demás: se produce a partir del momento en que cada uno presenta al resto la propia práctica docente, como maestro o como practicante.
b) Comparación entre la práctica y la teoría: ésta se produce en cuanto uno se formula preguntas, muestra sus intereses, concreta lo que desea mejorar y busca respuestas. Es entonces cuando el conocimiento teórico resulta especialmente útil y es función del formador o tutor guiar el itinerario para acceder a la teoría e interpretarla debidamente.
c) Comparación entre lo que se piensa y lo que se hace. En este nivel la comparación pretende esclarecer la posible influencia en cada uno del bagaje inconsciente y las teorías implícitas que inciden con fuerza en las intervenciones educativa y en ocasiones provocan reacciones o situaciones enigmáticas que retan al propio docente protagonista y le dejan algo desconcertado.

En este esquema elaborado por varios autores[141] se aprecian los elementos del proceso de *contraste.*

[141] Ángel Alsina, Oriol Busquets, Olga Esteve y Montserrat Torra y que lo han publicado en el 2006 en la revista *Biaix, 25*. Se referencia en la bibliografía.



Procesos de interacción y contraste

Para describirlos, citamos textualmente a sus autores, Carandel, Esteve, Keim y Carretero[142]:

> "**La interacción**: en el grupo de trabajo, se ha de crear una interacción auténtica que permita a los aprendices poner en marcha procesos de reflexión. Entendemos por auténtico el hecho de facilitar al aprendiz el poder actuar como individuo y persona social en su grupo. Para lograr que el interior (de la persona) salga a la luz, creemos que es preciso, en primer lugar, introducirse en los primeros roles significativos de las personas, es decir, en los propios roles sociales: como individuo en un contexto social a través del cual resultan personas y mediante el cual pueden progresar.
>
> Para lograr esto, no sólo los instrumentos que fomentan la reflexión juegan un papel importante, si no también las personas implicadas en el proceso de aprendizaje: aprendices y formadores. Además se ha podido comprobar que la actitud y procedimientos pueden ejercer una influencia directa y decisiva sobre las opiniones de los aprendices en relación a los procesos reflexivos. Una conducta de estas características se pone de manifiesto especialmente a través del lenguaje: **en el discurso**.
>
> El contraste: comparar es uno de los procesos cognitivos más importantes que llevan a cabo las personas y que posibilitan que nos

[142] La cita procede de un documento de la Dirección General de Formación de Profesorado del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Recuperado 30-I-2008 en http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva/

> concienciemos del propio yo y del mundo que nos envuelve […].Se trata en un primer nivel de observarse a sí mismo, concienciarse de la propia identidad y percibir los sentimientos y el modo personal de confrontarse con el entorno. […]. Esta confrontación interior comporta una concienciación de la persona solamente cuando esa percepción se verbaliza. La verbalización puede efectuarse como un diálogo interno –*inner speech*- o en la interacción con los otros. La evolución de las crisis emocionales, del caos a la sistematización o al nuevo orden, se logra por medio de la reflexión conjunta, a través de la interacción con el grupo de trabajo."
>
> (Carandel, Esteve, Keim y Carretero)

Detallamos a grandes rasgos la finalidad de los Seminarios grupales previstos en nuestra propuesta de PR que principalmente están destinados a la reconstrucción de los procesos reflexivos vividos por los estudiantes. En estos seminarios se realizan la presentación de casos prácticos, narración de experiencias, reflexión colectiva, recurso al conocimiento teórico, etc. Se utilizarán las técnicas de la narración, la interacción y el contraste.

a) Seminarios antes de las prácticas escolares

El contenido de estos seminarios es el siguiente:

1.- Presentar a los alumnos del programa de innovación del Practicum 3.

2.- Documentar a los estudiantes-participantes sobre los fundamentos, objetivos y características de la PR.

3.- Informar del programa de experimentación piloto.

4.- Presentación del instrumento de PR y pautas de utilización.

5.- Organización y calendario de trabajo.

6-.- Presentación del método de trabajo y de evaluación a través del portafolios.

b) Seminarios durante el periodo de prácticas escolares

Los estudiantes implicados en la innovación de Practicum 3 acudirán a la Universidad durante el periodo de prácticas escolares para realizar Seminarios grupales con su grupo y su tutor de la universidad.

El contenido de estos seminarios es básicamente la utilización de las técnicas de *interacción* y *contraste* [143] de inspiración socio-constructivista:

1.- Presentar algunos casos vividos en el aula de PR. En los días transcurridos en la escuela de prácticas, según la guía prevista.

2.- Narrar el proceso y conclusiones de esa experiencia particular con sus matices objetivos y subjetivos y emocionales del practicante protagonista.

3. - Completar y enriquecer cada experiencia de PR con la interacción entre los compañeros/as del seminario, es decir, entre iguales.

4.- Supervisar y reorientar por parte del tutor de la Universidad a los estudiantes en el uso de la Guía de PR. Ayudar a extraer de las experiencias particulares presentadas, aspectos generalizables que contribuyan a la mejora de la formación práctica de los participantes. *Recodificar* el conocimiento teórico a partir de las prácticas vividas generando nuevo conocimiento.

c) Seminario al finalizar las prácticas escolares

El contenido de este seminario básicamente consiste en:

[143] Que se acaban de describir en las páginas anteriores, con cita de sus autores originales.

1.- Selección en intercambio de experiencias de PR

2.- Análisis de la experiencia.

3.- Elaboración de conclusiones individuales y grupales sobre el instrumento utilizado.

4.- Ventajas y desventajas de la metodología experimental.

5.- Orientaciones sobre el material a presentar para su evaluación final.

A lo largo de toda la experimentación y periodo de prácticas escolares, los estudiantes dispondrán de la tutorización de un tutor profesor universitario buen conocedor de los procesos de PR. Así mismo el maestro que tutoriza al estudiante en el aula escolar conoce la orientación reflexiva de estas prácticas.

Constituye una limitación concreta de esta fase el no haber podido implicar más - por dificultades de calendario de trabajo - a los maestros-tutores en la participación sistemática de las propuestas formativas de nuestros estudiantes en relación a la PR en sus aulas escolares. Para el próximo curso prevemos unir sinergias con estos profesionales en la misma dirección formativa de los estudiantes, lo que comportará trabajar con mayor previsión por nuestra parte.

6.3.4. Tutorización: Hacia la *resonancia colaborativa*

A lo largo de toda la experimentación y periodo de prácticas escolares, los estudiantes disponen de la tutorización de dos tutores: un profesor universitario, buen conocedor de los procesos de PR[144], y un maestro-tutor que tutoriza al estudiante en el aula escolar y, a su vez, conoce la orientación reflexiva de estas prácticas.

[144] En esta investigación la tutora es la misma docente-investigadora y autora de este libro.

Considero una limitación concreta de este estudio el no haber podido implicar más - por dificultades de calendario de trabajo - a los maestros-tutores en la participación sistemática de las propuestas formativas de nuestros estudiantes en relación a la PR en sus aulas escolares. Para el próximo curso prevemos unir sinergias con estos profesionales en la misma dirección formativa de los estudiantes, lo que comportará trabajar con mayor previsión por nuestra parte[145], y lograr unos verdadera y efectiva *resonancia colaborativa* (Cohran-Smith, 1999). Según ésta el proceso de aprender a enseñar se entiende como una única confluencia de experiencias, conocimientos y situaciones acontecidas en diversos contextos que generan un profesional cuya rasgo principal es que *aprende a lo largo de la vida*. Universidad y escuela se conciben como espacios de aprendizaje que se coordinan, a pesar de sus diferencias institucionales, culturales, etc., con la finalidad de facilitar el aprendizaje a los implicados en el proceso formativo. En palabras de Cochran-Simth, "La meta de los formadores de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas cómo enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos" (1999:109).

La *resonancia colaborativa* postula el valor de aprender juntos – es decir, del aprendizaje grupal - frente al aprendizaje individual y propone un ambiente y cultura de colaboración entre los miembros de ambas instituciones, a través de proyectos conjuntos. Estas propuestas no se reducen exclusivamente a los periodos de prácticas de futuros maestros sino que se plantean también en torno a proyectos de investigación e innovación que se llevan a cabo unidos. La *resonancia colaborativa* requiere el cultivo de una consistente cultura de indagación y colaboración

[145] En este primera experimentación piloto no ha sido posible implicar más sustancialmente a los maestros-tutores de las practicantes de las escuelas. Sin embargo han participado en la valoración del las prácticas basadas en la práctica reflexiva y han contado con información, documentación e instrumentos que orientan estas prácticas innovadoras.

sistemática que impulse a aprender e investigar sobre la propia enseñanza de forma fluida y como proceso compartido en que se desdibujan la distinción entre los profesores, maestros e investigadores.

Nos sirve de referente una experiencia institucional positiva iniciada en el año 2000 por la facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Girona[146], orientada a la mejora del Practicum e inspirada en la *resonancia colaborativa*. Desde un planteamiento colaborativo han constituido durante varios años unas *pequeñas comunidades de aprendizaje* formadas por tutores de la universidad, tutores de los centros y estudiantes en prácticas, en los centros de las prácticas, que ha potenciado núcleos de reflexión de los estudiantes en relación con la práctica profesional.

Prestar la ayuda contingente a las necesidades del estudiante en ese proceso de construcción social de conocimiento y actitudes acerca de la enseñanza, entendemos que forma parte de la esencia de la tutoría del Practicum. Dicha ayuda es una tarea compartida por el tutor de la Universidad y el maestro-tutor del aula de prácticas y pretende orientar al estudiante no sólo en su *aprender a hacer* sino *aprender a comprender* y *aprender a ser.* Por ello el estudiante en prácticas para su desarrollo profesional y personal requiere de un cierto apoyo también de carácter emocional. En este sentido ilustran las palabras de Calderhead:

> "Aprender a enseñar es una tarea estresante para muchos de los que se preparan para ser maestros/as y hay a menudo una necesidad de apoyo emocional y ánimo […] Los estudiantes necesitan enfrentarse a nuevas experiencias, necesitan considerar prácticas alternativas, y necesitan analizar su propia realización si desean mejorarla. Los mentores –los maestros/as tutores, en nuestro caso – y los tutores de la Universidad han de buscar un adecuado equilibrio de apoyo y desafío, conociendo cuando animar o consolar es necesario y cuando el desafío es constructivo."
>
> (Calderhead 1997:197)

[146] Han impulsado y coordinado dicha innovación del Practicum Joaquim Pèlach, Jovita Anaya, y otros. La publicación de la experiencia se referencia en la bibliografía.

Precisamente este autor analiza –aquí sólo podemos citarlas, sin extendernos - los seis tipos de influencia del tutor-maestro del aula escolar sobre el alumno de Prácticas que se prepara para la docencia:

1. El ejemplo
2. El entrenamiento o *coaching*
3. El debate centrado en la práctica
4. La estructuración del contexto en que se llevan a cabo las prácticas
5. Las experiencias de aprendizaje que propone el practicante
6. El apoyo emocional

Que estas influencias sean formativas para el futuro maestro requiere una capacitación específica por parte del maestro-tutor que no es habitual que se proporcione en nuestro país [147]. Actualmente se presupone esta capacitación a los que son buenos maestros sin haberles proporcionado ninguna preparación sistemática para ello.

En relación a la tutorización por parte de los profesores universitarios también quedan por resolver abundantes deficiencias ya que bastantes de ellos permanecen demasiado alejados del mundo escolar y sólo se les exige una formación académica que no garantiza la enseñanza del aprendizaje reflexivo del Practicum. Son aún escasas las facultades de Educación que exigen para tutorizar a los futuros maestros que los tutores-docentes universitarios cuentan en su experiencia profesional con años de práctica escolar en esas etapas.

[147] Actualmente en nuestro país la Administración pública, máximo titular de escuelas de E. Primaria y E. Infantil, aún no ha sistematizado ni resuelto definitivamente que los maestros en activo puedan realizar estas tareas de tutorización debidamente, es decir, con suficientes condiciones de tiempo, preparación, incentivación y reconocimiento profesional y económico.

6.4. Un modelo para la acción: El Método R^5

El modelo innovador que se propone, justificado previamente desde punto de vista teórico y epistemológico, pretende principalmente guiar y propiciar en los estudiantes de Magisterio la reflexión sobre su propia práctica docente para obtener a través de ese proceso la mejora de su praxis y mejorar cualitativamente su *pensamiento práctico* (Schön) con el que afrontar las situaciones del aula.

El proceso reflexivo propuesto se sistematiza del siguiente modo y se configurará metodológicamente como Método R^5:

a) Situación práctica del aula (positiva o negativa)
b) Reconstrucción *a posteriori* de una situación, análisis e identificación de elementos.

c) Elaboración de conclusiones provisionales sobre:
1.- Posible intervención educativa en la situación
2.- Revisión del propio conocimiento práctico

d) Reflexión compartida a través de la interacción, contraste y verbalización.

e) Contraste de la situación con la Teoría. Detección de vacíos teóricos.

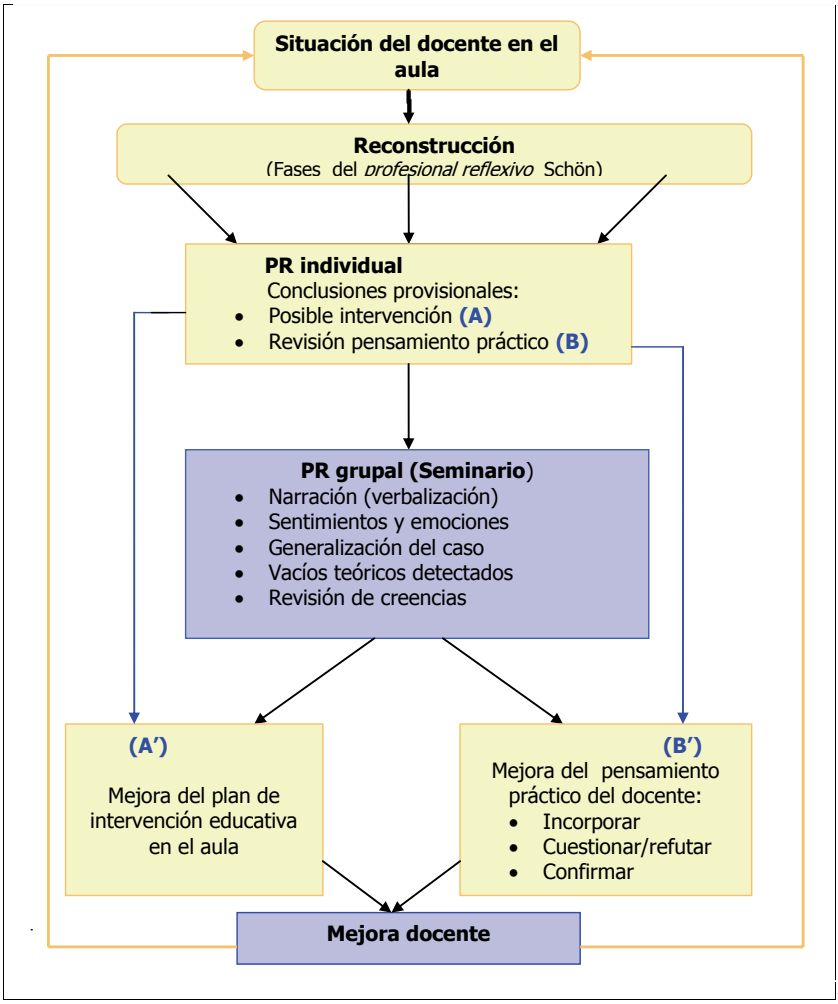
f) Revisión de las conclusiones provisionales y elaboración de las definitivas.

g) Reelaboración del plan de intervención en el aula

h) Aspectos de mejora personal en relación a las propias *teorías implícitas* y/o el pensamiento práctico individual.

Propuesta formativa innovadora para el *Practicum*

A continuación se presenta la estructuración y las relaciones entre los distintos momentos del proceso que prevé el modelo para el Practicum de los estudiantes de Magisterio.



Estructura de la nueva propuesta

PR individual: PRI

PR grupal: PRG

Resultado PRI + PRG

La presentación de la estructura, precisamente por ser esquemática, no facilita la explicitación sino más bien la visión global del proceso y es por

esta razón que se realizan ahora algunas precisiones para facilitar una mejor comprensión e interpretación.

1. En la figura se destina la letra (A) para designar la nueva propuesta que puede elaborar el docente para su intervención educativa en el aula tras un proceso de reflexión estrictamente individual. Esta letra se enlaza con la letra (A') se expresa el resultado de someter el caso concreto a la PR compartida con otros docentes, en nuestro caso practicante, que añade elementos nuevos o distintos. Con la letra (B) y (B') sucede lo mismo pero referido a la diferencia que se produce entre los resultados de la practica reflexiva individual y la grupal en el análisis de aspecto algo más subjetivos, después de interaccionar con los otros compañeros y con el conocimiento teórico. De esta situación se desprenden unas decisiones de mejora de la práctica personal docente que puede incluir elementos conscientes que hasta el momento sólo estaban de forma tácita entre las creencias del docente. También la (B') desea expresar el incremento del saber práctico extraordinariamente contextualizado y de mayor significatividad que realiza el docente.

Este punto guarda estrecha relación con la *formación realista* del profesorado (Korthagen) expuesta anteriormente y que también subyace en nuestra propuesta que centra toda la PR en la construcción y reconstrucción permanente que el maestro/a ha de realizar del *saber hacer* en el aula escolar.

2. En la representación de la estructura del modelo se muestran gráficamente separados los resultados que se producen en los alumnos en prácticas: unos resultados orientados a la mejora de la intervención en el aula y, por otra, los resultados orientados a la mejora personal del docente que abordan aspectos más profundos subyacentes en su actividad. Aunque se presenten por separado para facilitar su diferenciación, consideramos inherente a nuestra propuesta que se entiendan como resultados referentes a

la única persona del docente y que se aúnan profundamente en su persona, de modo que su nueva intervención en el aula se sustenta en esa mejora personal facilitada por la PR.

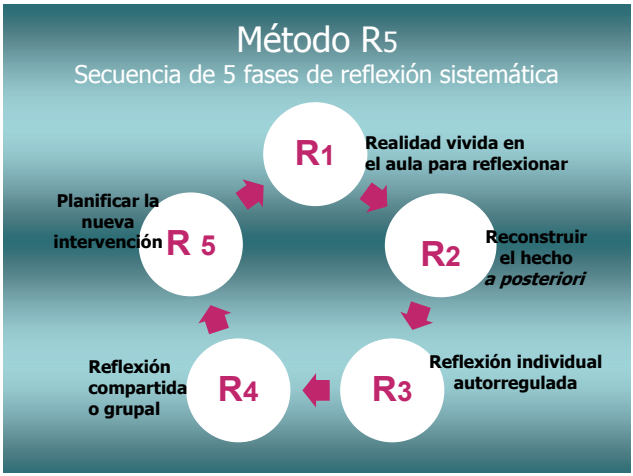
3. En algún momento del cuando se combinan dos colores y se aúnan para expresar en qué fases se produce un análisis exclusivamente individual y en otros compartido, para unirlos como resultado único en la mejora personal de cada docente.

Garantizada una visión amplia y global del modelo propuesto de PR, se concreta a continuación el contenido, objeto, situaciones y características del modelo propuesto para nuestros estudiantes.

Fases	**Reflexión**	**Finalidad**	**Características**	**Autor**
Reconstrucción de la situación	Reflexión Individual *a posteriori*	Describir Analizar Identificar	Narración escrita completa con información objetiva y subjetiva	Schön
Elaboración de conclusiones provisionales	Reflexión individual, para la acción	Planear intervención y revisar el pensamiento práctico	Es el resultado de recorrer las dos fases del *profesional reflexivo* de Schön	Kolb y Schön
Seminario con el grupo y su formador- tutor UIC	Reflexión grupal y compartida	- Interaccion - Contraste triple - Detectar vacíos teóricos	Narraciones Sentimientos y emociones	Korthagen Vigotsky Oser y Baeriswyl
Elaboración de conclusiones	Reflexión individual y compartida	Mejorar las conclusiones	Enriquecimiento de La reflexión individual	Korthagen
Reelaboración del plan de intervención	Reflexión individual y compartida	Mejorar la intervención	Enriquecimiento del plan de intervención	Kolb y Korthagen
Programa de mejora práctica del docente	Reflexión individual y metacognitiva	Modificar el *pensamiento práctico* a partir de la práctica reflexionada	Identificación de los elementos a incorporar, modificar, cuestionar	Korthagen

Características de las fases del nuevo modelo de Práctica reflexiva

Representada de forma esquemática la secuencia o ciclo que plantea nuestra propuesta para el *Practicum* de los estudiantes de Magisterio es la que se denominamos *Método R*[5]. Recibe este nombre por tratarse de una propuesta metodológica que integra las cinco fases reflexivas expuestas y justificadas anteriormente. La R proviene del término "Reflexión" y el 5 del nº de fases reflexivas distintas que conforman el método innovador. De modo sintético en la figura se muestra la estructuración, fases y dinámica del método.



Estructura y fases del Método R[5]
(Domingo, 2008)[148]

La figura presenta una estructura cerrada que pone de manifiesto uno de los aspectos primordiales del Método R[5]: expresa gráficamente que el objetivo de la PR es la mejora de la propia práctica del docente, por tanto el

[148] Este método es inédito y creado por la autora de este libro. Además de emplearse en esta investigación en el marco del *Practicum* de Magisterio, posteriormente se ha sido utilizado para la práctica reflexiva en contextos formativos diversos. Su utilización en distintos países de Europa y América así como las investigaciones realizadas sobre los resultados formativos, reafirman su efectividad para la mejora de la práctica docente. Desde su creación en el año 2008 se ha utilizado para la formación inicial y permante adoptando diferentes formalizaciones como por ejemplo el Método R[4], el Modelo ATOM, etc.

método parte de la práctica y vuelve a ésta para mejorarla. De este modo la propuesta deviene una metodología que contribuye directamente a la profesionalización del maestro en la resolución de problemas de carácter práctico. La PR parte y se nutre de de las situaciones vivas y problemáticas de los escenarios profesionales –en nuestro caso el aula escolar- y busca la resolución de las mismas y lo hace enriqueciendo al propio docente que a lo largo del proceso reflexivo individual y compartido, aprende, desaprende lo necesario, reconstruye su conocimiento práctico y reformula sus conocimientos teóricos iluminados ahora por una perfecta simbiosis entre teoría y práctica, ambas al servicio de los problemas diarios del aula. De este modo en el maestro/a reflexivo la teoría queda reconstruida por la reflexión sobre la práctica y los problemas prácticos se resuelven con la teoría contextualizada, adquiriendo ésta una mayor significatividad.

Por otra parte desde el punto de vista de la cultura profesional de las escuelas, parece que este modelo, de instaurarse en los centros educativos, puede contribuir a mejorar el espíritu cooperativo entre los maestros/as en la gestión de las problemáticas o situaciones del aula escolar. No hay apenas en las escuelas una cultura establecida, prevista y organizada de reflexión colaborativa quedando esta posibilidad a merced sólo del buen hacer de algunos maestros más altruistas o solidarios con sus compañeros. La PR - individual y grupal- se presenta en la escuela como un medio que ayudará a los docentes a adquirir la conciencia de que cambiar uno solo entraña dificultad.

Puede servirnos de referente el sector profesional clínico en el que sí se incluye en su cultura profesional la realización de sesiones clínicas destinadas al estudio de casos clínicos que, ya tradicionalmente, se resuelven colectivamente con la ayuda de todo el equipo profesional de médicos especializados, en cuyas sesiones aportan y ponen al servicio de cada caso – enfermos - sus conocimientos y singularmente el conocimiento

práctico o experiencia que les ha proporcionado su vida profesional. Al igual que en el ámbito educativo, la individualidad de cada caso, cada alumno, cada enfermo, constituye un caso distinto, diferente, único puesto que se trata de personas singulares y únicas bien desde el punto de vista educativo u orgánico.

CAPÍTULO 7

DISEÑO Y DINÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. El trabajo de campo

7.1.1. Finalidad y metodología

El objetivo de la investigación que nos ocupa es evaluar unos resultados experimentales que permitan valorar la efectividad formativa del modelo aplicado así como la valoración de los puntos fuertes y débiles del mismo, con la intención de tomar decisiones y posteriormente mejorarlo para una siguiente implementación más generalizada. Para realizar un estudio completo habría que establecer estas tres áreas de trabajo diferenciadas y obtener información cuantitativa y cualitativa – por la temática prioritariamente nos interesa la cualitativa- de los tres agentes implicados en el proceso formativo de los estudiantes durante sus prácticas escolares:

I. Los estudiantes de Magisterio que conforman la muestra objeto del estudio de campo.

II. Los tutores de la Universidad que tutorizan a los alumnos y guían la PR y realizan una evaluación formativa y sumativa a lo largo del proceso formativo del *Practicum.*

III. Los maestros-tutores de las escuelas de prácticas de estos alumnos que participan como espectadores activos de la experimentación del nuevo modelo de PR y que intervienen orientando a los practicantes en la reflexión sobre lo que transcurre en el aula escolar en el día a día y aportándole información relevante para que su reflexión sea más consistente.

En la figura se presentan las tres perspectivas complementarias, correspondientes a los tres colectivos que participan en la experimentación. Para llegar a una evaluación completa deberá valorarse el modelo de PR

utilizado desde las tres diferentes ópticas. Es decir se precisará triangular los resultados de la investigación de las tres perspectivas para poder complementarlas y llegar a unas conclusiones más amplias.

El trabajo de campo simultáneamente nos proporciona cierta información de otros implicados como los maestros/as-tutores/as de las escuelas pero sólo constituye una información referencial y poco detallada en esta investigación. Sin duda esa percepción nos interesa especialmente y consideramos que ha de ser objeto de otra investigación posterior. Estudiar el valor formativo del nuevo modelo implementado pero desde la interesante perspectiva de los maestros-tutores de las escuelas, nos permitiría valorar más globalmente los resultados formativos y podríamos contrastarlos con la percepción de los practicantes y complementarlo. Muy probablemente el Departamento de Educación de nuestra facultad auspicie el curso próximo dicha investigación para someter nuestro modelo de PR a un proceso de triangulación de informaciones: estudiantes, maestro-tutores, tutores de la universidad. Esto nos permitirá tomar decisiones curriculares más fundamentadas y de menor riesgo.

En relación a la metodología, al asumir este trabajo de investigación decidimos situarnos en el paradigma interpretativo, también llamado etnográfico, puesto que nos ofrece un enfoque abierto, crítico y respetuoso con la carga de subjetividad que conlleva la percepción de los estudiantes sobre su PR. Esto permite estudiar la PR desde la perspectiva de los actores, los estudiantes, tratando de comprender el marco de referencia de su actuación durante las prácticas escolares en el aula. Otro motivo para optar por el enfoque interpretativo ha sido considerar que aporta mayores posibilidades en la búsqueda del conocimiento y en la complejidad de la acción e intervención educativa que realizan los estudiantes. Primordialmente esta actitud paradigmática induce a los practicantes a una

descripción más personal de las situaciones vividas en el aula de forma natural y espontánea.

Tal como expone Córdova (1990) este enfoque favorece una triple convicción que aplicamos a los estudiantes cuando aprenden a través de la práctica:

1ª) Observando, nos observamos.

2ª) Tratando de comprender, nos comprendemos.

3ª) Las prácticas escolares, constituidas en el referente de estudio, se configuran como una construcción cotidiana.

Esta opción metodológica proporciona una mayor riqueza de información y nos aporta matices y detalles de la problemática de la cotidianidad, las relaciones de ínter subjetividad entre los distintos actores, la comprensión de lo que se piensa, vive y se construye dentro de contextos escolares en los que llevan a cabo sus prácticas durante formación inicial.

Utilizamos básicamente la metodología cualitativa, porque consideramos que permite responder mejor a nuestros interrogantes y a los problemas teóricos y metodológicos que nos planteamos y sus planteamientos son más acordes con las notas de esta investigación de corte inductivo, holístico y personalista.

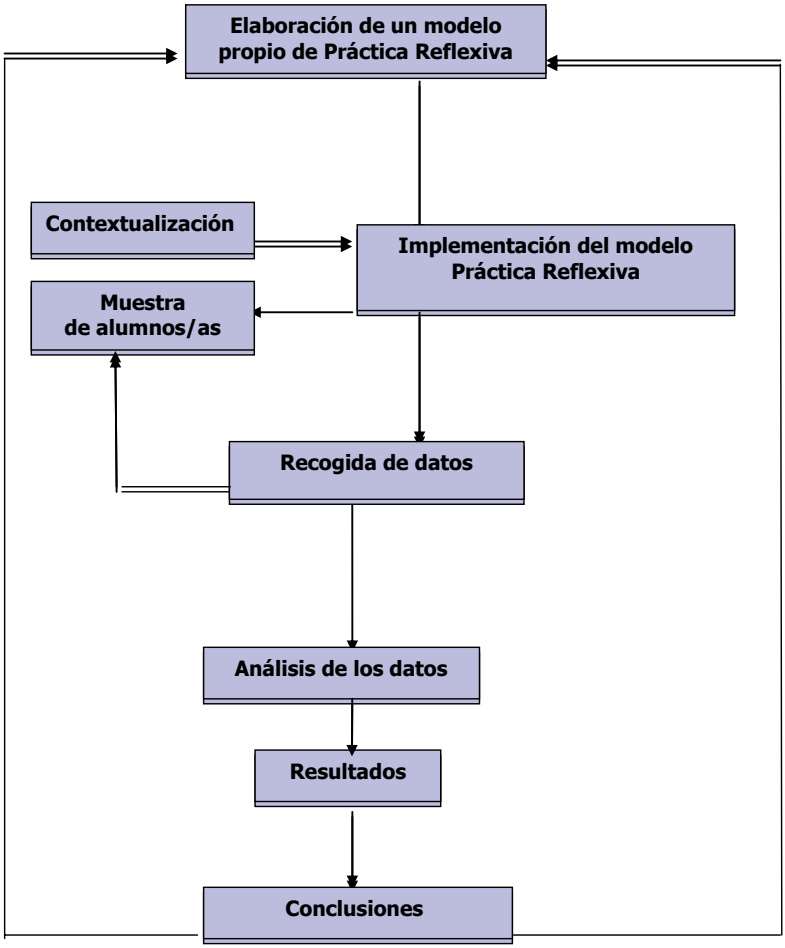
Para Miguel Martínez (1997) la investigación interpretativa se inscribe en el contexto de una orientación postpositivista donde el conocimiento es el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el investigador y el objeto o sujeto investigado.

Esta modalidad metodológica proporciona un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las palabras habladas y escritas y sobre las conductas de las personas sometidas a la investigación. La recurrencia a lo descriptivo proporciona datos importantes sobre el mundo de los sujetos, sus actos y comportamientos cotidianos, por ello

posee una base preponderantemente individual y subjetiva, sustentada en una profunda base interpretativa e ideográfica (Bisquerra,1989)

7.1.2. Estructura

Se presenta en la figura el diseño del trabajo de campo realizado en mi universidad indicando solo las fases del trabajo de aplicación y experimentación del modelo propuesto.



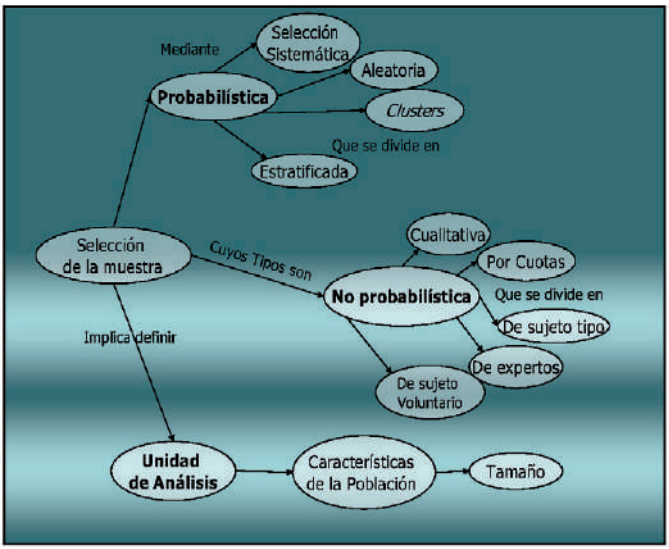
Estructura de la fase experimental de la investigación

En la estructura del trabajo de campo se plasman los elementos centrales y no se incluyen aquellos elementos secundarios de los que obtendremos información pero de menor precisión[149]. El objeto de esta investigación evaluativa – como se acaba de exponen en la página anterior - pretende analizar los resultados de la implementación del modelo inédito de PR que se ha elaborado, pero que corresponden básicamente a la perspectiva o valoración de los/las estudiantes. La intención investigadora es que dichos resultados nos ayuden a elaborar conclusiones que permitan revisar y mejorar el nuevo modelo de PR diseñado para que los estudiantes de la UIC adquieran esta competencia profesional y aprendan de su propia práctica por medio de la reflexión. Esto justifica que después de experimentar el modelo prioritariamente nos interesan las valoraciones, aportaciones y percepciones de los estudiantes. Por esa razón también los instrumentos de recogida de datos están diseñados con esa finalidad y se dirigen principalmente al practicante que es el agente principal de la experimentación en este estudio.

7.2. La muestra seleccionada

Aunque existen muchos criterios para decidir el método para seleccionar la muestra, el criterio probabilístico es uno de los decisivos para enmarcarse en un grupo de métodos o en otro. En la figura siguiente se presenta un mapa conceptual sobre la selección de muestras utilizando la probabilidad como clasificador principal.

[149] Tales como la valoración que los maestros-tutores realizan del modelo de Práctica reflexiva, las apreciaciones improvisadas o informales de los estudiantes, la percepción y observación de la docente-investigadora, etc.



Mapa conceptual: tipologías de muestras

El modo de seleccionar la muestra guarda una relación directa con la finalidad de la investigación que se realiza, es decir, con el objetivo que se pretende. En nuestro caso el objetivo primordial es de orden cualitativo: tratar de comprender mejor y evaluar cualitativamente los resultados formativos conseguidos – principalmente desde la perspectiva de los/as alumnos/as – de la utilización metodológica del modelo de PR nuevo, utilizado en el marco del Practicum de tercer curso de los estudios de Magisterio en la UIC. En ningún caso la intención es la de generalizar los resultados. Por eso descartamos los métodos probabilísticos.

Respecto al mapa conceptual presentado nuestra selección de muestra se sitúa en la zona de muestra no probabilística y de orden cualitativa. Por ello no utilizaré procedimientos de selección sistemática, aleatoria, por *clusters*[150], ni estratificada. Se trata en nuestra investigación de una *muestra*

[150] Expresión que habitualmente se usa en inglés y que en castellano se denominaría sistema *por racimos*.

no probabilística o también llamada muestra dirigida, que supone un procedimiento de selección informal.

> "En las muestras de este tipo, la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión del investigador o grupos de encuestadores.[…] Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran - si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión en el campo – obtener casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos"
>
> (Hernández, Fernández y Baptista, 2003:327)

Esta investigación evaluativa pretende primordialmente obtener una valoración de los resultados formativos que sean susceptibles de percibirse tras aplicar un modelo innovador de PR. Y la finalidad remota consiste, a su vez, en que estos resultados y su valoración proporcionen a nuestra facultad de Educación conclusiones para poder estudiar qué cambios e innovaciones se introducirán en el Practicum del nuevo Grado de Magisterio. Por ello esta primera aplicación de un modelo innovador propio tiene el valor de una implementación a modo de prueba piloto a una muestra reducida de estudiantes. Se va a evaluar para decidir si incorporar el Método R^5, o si se decidir mejorar su conformación metodológica o para desestimarlo si los resultados obtenidos de la experimentación lo aconsejan.

7.2.1. Proceso de selección de la muestra

La elección de estrategias de selección y muestreo en las investigaciones de carácter cualitativo, depende de los fines y propósitos formulados, y en función de esa circunstancia el investigador selecciona la muestra que le resulte de mayor conveniencia explicitando sus razones. A criterio de Goetz y LeCompte (1988) en estos casos la técnica de muestreo de selección basada en criterios o intencional es la más apropiada, para

seleccionar al grupo de sujetos del grupo de estudio ideando un conjunto de atributos que lo caracterizan.

Por esta razón, para el diseño y planteamiento de la presente investigación evaluativa se elige esta técnica de muestreo no probabilística llamada *muestreo intencional u opinático*[151].

Elegimos el muestreo *intencionado* para perfilar nuestra unidad de análisis ya que consiste en "seleccionar casos con abundante información para estudios detallados" (Patton, 1990:169).

Si la finalidad es comprender mejor esos casos, sin necesitar o desear generalizar sobre cada uno de los pasos, esta técnica de muestreo nos resulta especialmente útil y cualitativamente adecuada. La muestra intencionada permite aumentar la utilidad de la información obtenida no por generalización, sino a través de pequeños modelos o experiencias formativas.

> "El poder y la lógica del muestreo intencionado consiste en que, con pocos casos estudiados en profundidad, se obtienen muchas aclaraciones sobre el tema; mientras la lógica de la determinación de muestras probables depende de la selección de un modelo representativo estadísticamente o aleatorio para la generalización a una población más numerosa".
>
> (McMillan y Schumacher: 2007:407)

Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (1993) para el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia. "Las investigaciones cualitativas tienen un enfoque *idiográfico* (ponen el énfasis en lo particular e individual) y, por lo tanto, les interesa mucho más trabajar con muestras que aporten datos relevantes y de calidad para generar conocimiento desde una perspectiva inductiva" (Bisquerra,

[151] En este muestreo se seleccionan sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos previamente (Bisquerra, 2004:148)

2004:143). La muestra basada en criterios o muestra intencional plantea la necesidad de seleccionar aquellos sujetos que faciliten la accesibilidad a la información, se encuentren más próximos al centro de atención, otorguen riqueza de contenido en sus apreciaciones, dispongan de mayor información y se muestren en todo momento de la investigación disponible para comunicar su experiencia personal.

Por los motivos aducidos me inclino por seleccionar para nuestra investigación una muestra de tipo cualitativa y cuyo tipo de muestreo es intencionado. Concretamente utilizamos para la selección el tipo de *muestreo por criterios* (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Los criterios básicos determinantes son los siguientes:

1. Población universitaria
2. Población universitaria de la UIC[152].
3. Estudiantes de las titulaciones de Magisterio[153].
4. Grupo de estudiantes del tercer curso de las titulaciones del Grado de Magisterio.

Proceso de selección de la muestra

[152] Universitat Internacional de Catalunya

[153] Se cursan dos titulaciones de formación generalista: Magisterio Educación Infantil y Magisterio Educación Primaria.

Se procede a continuación a justificar los criterios del muestreo utilizados:

I. Se decidió introducir el nuevo modelo de PR en el Practicum del tercer y último curso de la titulación ya que desde el punto de vista temporal constituyen las prácticas más extensas en el tiempo, según la organización curricular de los estudios en nuestra titulación [154]. Concretamente son unas prácticas escolares de 150 horas de duración distribuidas habitualmente en cinco semanas consecutivas del tercer trimestre escolar y su principal objetivo es la inmersión plena del practicante en el ámbito escolar y la comunidad educativa. Dichas prácticas presentan, por tanto, un potencial formativo *profesionalizador* ya que constituye la estancia más larga y continuada en un escenario profesional plenamente real.

II. Otro motivo para implementarlo en el tercer curso responde a que este modelo de PR lo concebimos como una metodología específicamente *profesionalizadora* del docente y es precisamente el alumnado del tercer curso el que está ya muy próximo a incorporarse a los escenarios profesionales reales.

III. Otro de los criterios para seleccionar esta muestra del tercer curso de carrera ha sido el mayor nivel de madurez intelectual predecible que presentan los alumnos del último curso. Por lo general, disponen de un mayor bagaje personal, pedagógico y profesional para ejercitarse en la PR que los de cursos inferiores y son más capaces de integrar conocimiento teórico y conocimiento práctico; además su capacidad de aprender de la propia experiencia es previsiblemente mayor que la de los estudiantes que inician los estudios.

[154] Lo mismo ocurre en la mayoría de universidades; en nuestro caso son prácticas de cinco semanas de duración.

En nuestra facultad la población que cumple estas condiciones asciende a la cifra de 127 alumnos/as. No podemos realizar esta aplicación y evaluación piloto del nuevo modelo a todos los alumnos de tercer curso de Magisterio. Por razones de economía investigadora seleccionamos una muestra que en este caso podemos definir como un subconjunto de la población susceptible de ser objeto de estudio que se selecciona a través de alguna técnica de muestreo. En nuestro caso no se precisa que esta muestra subconjunto sea estadísticamente *representativa*[155].

Una vez aplicados los tres rasgos generales de la muestra seleccionada que – valga la expresión- "homogeniza" o uniforma algún aspecto de la muestra, simultáneamente nos interesa optar por "el muestreo comprensible, en el que cada participante, grupo, situación, acontecimiento u otra información relevante se examina y es la estrategia de determinación de muestras preferidas" (McMillan y Schumacher 2007:408).

Cada *subunidad*, es decir cada participante, aporta en esta investigación evaluativa de corte cualitativo informaciones particulares o singulares que proporcionan profundidad y riqueza al estudio de resultados.

En cuanto al tamaño de la muestra es preciso apuntar que los investigadores cualitativos consideran los procesos de la determinación de la muestra como dinámicos, adecuados y básicos más que como parámetros de población estáticos o previos.

> "Mientras existen normas estadísticas para el tamaño de la muestra de probabilidad, para el tamaño de muestras cualitativas intencionadas sólo existen líneas de guía. Los modelos intencionados pueden estar ordenados desde n =1 hasta n =40 o más. Tradicionalmente un tamaño de muestra cualitativa parece pequeño si se compara con el tamaño del modelo necesario de representatividad para generalizar a una población más numerosa. La lógica del tamaño de la muestra está relacionada con el propósito del estudio del problema que de la investigación, la técnica de

[155] Si la muestra es representativa de la población, las conclusiones de la investigación realizadas a partir de la muestra podrán generalizarse a la población.

recopilación de los datos principales y la disponibilidad de los casos con abundante información. La compresión generada a partir de la investigación cualitativa depende más de la abundancia de información acerca de los casos y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la muestra"

(McMillan y Schumacher, 2007:410-411)

7.2.2. Características de la muestra

Por lo general, la selección de informantes presenta algunas dificultades, por tratarse de personas extrañas, con las cuales no tenemos ningún tipo de vinculación. Sin embargo, nuestro caso es muy distinto. La investigadora conocía el grupo de estudiantes, todos fueron sus alumnos y, además se mostraron receptivos e interesados en participar. De manera que, el grupo escogido se convirtió en nuestros informantes clave, por cuanto todos aceptaron voluntariamente participar en la investigación manifestando sentirse. Además, todos respondían al perfil requerido que nos aportaba información relevante a los fines de la investigación. Así las personas seleccionadas mostraron motivación hacia la innovación y ser reflexivas sobre los acontecimientos que suceden a su alrededor. Por lo tanto, su elección ha sido cuidadosa, sustentada en lo posible en relaciones de confianza y cooperación, e implicándolos y animándolos con el tema de investigación.

Nuestra muestra seleccionada finalmente está compuesta por 15 alumnas que cumplen los atributos expuestos anteriormente y cumplen todas ellas estas condiciones preestablecidas:

<u>A. Aspectos comunes de los sujetos de la muestra:</u>

- Alumnas de la UIC
- Estudiantes mujeres
- Estudiantes de Magisterio (E. Infantil o E. Primaria)
- De tercer curso de carrera

- Que han cursado toda la carrera en la UIC
- Participación voluntaria en la prueba piloto
- Marco curricular del Practicum de 3º (150 h. de prácticas, 5 semanas)
- Las 15 participantes, durante este proceso, disponen de tutorización a cargo de una única profesora-tutora, la investigadora que dirige el proyecto.

A su vez en sus perfiles se determinan algunos criterios que pueden afectar a los resultados de la experimentación del nuevo modelo de PR durante el *Practicum* de tercero.

B. Aspectos diferenciadores de los sujetos de la muestra

a) Especialidad (E. Infantil/ E. Primaria/Doble titulación).
b) Otra formación universitaria acabada antes de estudiar Magisterio.
b) Experiencia docente en aula escolar.
d) Nota media del expediente académico actual (V-2008) de Magisterio.

Se presentan estas características de la muestra definida para hacernos una idea de la misma, no para que nos sirva de variables, y sus niveles, como ocurriría con una investigación experimental. Sólo se pretende un acercamiento descriptivo a la muestra seleccionada.

La tabla que concreta la información sobre las características que se considera que intervendrán en los resultados de la aplicación de la metodología de la PR. Concretan estas característica: si cursan una titulación de Magisterio o dos, el nivel de formación universitaria y maduración intelectual, rendimiento académico y la experiencia de dichos sujetos en la profesión docente.

Criterios diferenciadores de los sujetos de la muestra				
	Titulación (I/P/I+P)	**Licenciatura previa (sí/no)**	**Experiencia Docente (sí/no)**	**Expedienteac adémico 1 a 4**
Alumna 1	I	No	No	2,02
Alumna 2	I	No	No	2,22
Alumna 3	I	No	Sí	2,06
Alumna 4	I + P	No	No	2,17
Alumna 5	I	Sí	No	3,19
Alumna 6	I	No	No	1,82
Alumna 7	I	No	Sí	1,37
Alumna 8	I + P	No	Sí	1,64
Alumna 9	I + P	Sí	Sí	2,07
Alumna 10	I + P	No	No	2,91
Alumna 11	I + P	Sí	No	2,77
Alumna 12	I + P	Sí	Sí	3,17
Alumna 13	P	No	No	2,46
Alumna 14	I + P	No	No	1,80
Alumna 15	I + P	No	No	1,63

Características de los sujetos de la muestra

Con los criterios coincidentes entre los sujetos de la muestra y los criterios diferenciadores de los mismos sujetos, hemos obtenido una muestra suficientemente homogénea y variada a la vez para poder apreciar informaciones cuantitativas y valorar las informaciones cualitativas. A continuación se presenta la misma información expresada de forma numérica o cuantitativa, lo que nos permite también hacernos una idea más exacta de su variedad y volumen en cuanto a los criterios diferenciadores de la misma.

Esta combinación metodológica cuantitativa y cualitativa se sitúa en un intento de pluralidad metodológica y de investigación *multimodal* (Goetz y LeCompte, 1988) que rechaza la polémica divisionista entre los paradigmas

cualitativo y cuantitativo de gran apogeo en las décadas del ochenta y que consideramos actualmente superada.

Al cuantificar los estudios que están cursando las alumnas que participan en la prueba piloto se observa que el grupo más numeroso (53%) son estudiantes que cursan simultáneamente las dos titulaciones de E. Infantil y E. Primaria[156]. Se trata, en consecuencia, de un alumnado que tiene una preparación previsiblemente más completa que el alumnado que sólo cursa una de las dos titulaciones. Cursan más asignaturas, asumen una mayor carga lectiva y curricular, y se les supone una mayor preparación pedagógica para la profesión docente.

Se aprecia que de la muestra seleccionada un 40% de las estudiantes que cursan E. Infantil. La combinación y comparación de estos porcentajes nos conducen a estas dos apreciaciones.

a) La mayoría de alumnas – un 93% de ellas- tienen formación orientada a la Educación Infantil.
b) Un 70 % de las alumnas tiene formación orientada a la Educación Primaria.
c) Un 53% de las estudiantes de la muestra tienen formación en los dos ámbitos, E. Infantil y E. Primaria.
d) Resulta bajo (6%) el porcentaje de alumnas que sólo tienen formación para E. Primaria.

Los resultados relativos a la formación universitaria previa de las estudiantes antes de cursar Magisterio, nos informan de que de entre las alumnas de la muestra, hay cerca de una cuarta parte de ellas que antes de estudiar Magisterio, han terminado una licenciatura universitaria y no están iniciándose en la formación universitaria si no que tienen experiencia en ese ámbito y previsiblemente un mayor nivel de desarrollo intelectual

[156] Cursar la doble titulación es una modalidad que ofrece nuestra universidad. Esto supone cursar más asignaturas y tener un horario de clases más extenso.

respecto a los que cursan Magisterio procedentes de otros itinerarios (Bachillerato, Módulos Profesionales de E. Infantil, etc.).

Los resultados sobre experiencia docente de la muestra nos proporcionan una información especialmente relevante para el estudio de la PR de las estudiantes ya que el disponer de experiencia docente guarda relación directa con el bagaje formativo experiencial y práctico. Es previsible que el 33,3% de alumnas que ya han trabajado en la enseñanza dispongan de experiencia docente y previsiblemente de mayor conocimiento práctico que les facilitará la PR.

Los resultados del cuestionario inicial referente a las calificaciones académicas de las estudiantes de la muestra seleccionada, nos informan de que de alumnas seleccionadas para la muestra lo podemos describir como un grupo de estudiantes con calificaciones aprobadas y en bastantes casos con notas altas.

7.3. Planificación y dinámica de la investigación

7.3.1. Fases del proceso

Una vez diseñado el modelo innovador, para la implementación de la PR, se han seguido básicamente estas fases.

Fases	Descripción general	Persona responsable
Fase 1 Preparación de materiales	Elaboración del programa formativo para los estudiantes: documentos, guías, materiales, modelo de PR, cuestionarios.	Docente-investigadora, con ayuda de alumna becaria
Fase 2. Estudios de muestreo	Selección de la muestra de estudiantes	Docente-investigadora en colaboración con tutores de 3º de Magisterio
Fase 3 Formación de las estudiantes, antes del periodo de	1. Seminario grupal nº1 Presentación de la prueba piloto a las 15 alumnas voluntarias que componen la muestra 2.Seminario grupal nº2	Docente-investigadora

prácticas escolares	Presentación del nuevo modelo de PR 3. Seminario grupal nº3 Presentación y entrega de instrumentos y materiales par la PR para el estudiante y su tutor de la escuela. Entrega del guión del Portafolio[157] 4. Entrevistas Tutorización con las alumnas que lo solicitan antes de iniciar las prácticas	
Fase 4 Reunión semanal de 2h. en la UIC durante las 5 semanas de prácticas	Seminarios grupales y tutorización *on-line* Seis Sesiones de PRG con modelo. Presentación de casos para la reflexión: interacción, contraste, generalización y nuevas propuestas de intervención educativa	La docente-investigadora, modera los seminarios y guía la PR, manteniendo una relación simétrica con las alumnas practicantes. La docente-investigadora realiza simultáneamente tutorización *on-line,* además de entrevistas. personales
Fase 5 Aplicación del Cuestionario final Individual, al acabar las prácticas escolares	Cumplimentar el cuestionario final de forma individual.	Los cuestionarios los cumplimentan: - Las estudiantes - Las maestras-tutoras
Fase 6 Recogida de datos	- Recogida de la valoración general del modelo de PR de los maestros que han tutorizado a las estudiantes. - Elaboración final del Portafolio por parte de las participantes para su entrega y evaluación.	A cargo de la docente-investigadora
Fase 7 Obtención de resultados	Los datos se obtienen, se analizan descriptiva y interpretativamente y se valora el modelo nuevo de PR.	Docente-investigadora

Fases del proceso experimental de la investigación

[157] Este Portafolio individual o carpeta de aprendizaje lo ha de elaborar el estudiante durante sus prácticas y constituye el instrumento de evaluación del *Practicum* 3.

7.3.2. Programa formativo para los participantes

El programa diseñado pretende iniciar, apoyar y consolidar los procesos reflexivos durante la formación inicial de los estudiantes de tercer curso, cuya incorporación a las aulas escolares ya es inminente. El desarrollo de esta competencia reflexiva en nuestros estudiantes para aprender a partir de su propia práctica en el aula, supone un notable avance en su profesionalización docente. Este programa se propone propiciar y guiar los procesos reflexivos personales, en base al modelo socio-constructivista y promueve el intercambio con otros iguales de dichos procesos, para ser compartidos y enriquecidos con las aportaciones de los miembros del grupo del seminario.

Según los principios básicos del socio-constructivismo, el proceso de aprendizaje no implica una simple adquisición de contenidos nuevos, si no una contribución al desarrollo integral y constante de uno mismo. No se trata de añadir simplemente contenidos si no de la transformación de uno mismo, puesto que la reflexión conduce a la mejora integral de la persona y no afecta solamente al nivel cognitivo de la misma. De este modo la Practica Reflexiva, por su dimensión metacognitiva, es capaz de promover en los docentes - ya en su formación inicial y también a lo largo de su formación permanente – niveles de mejora profesional comprometidos y efectivos.

Para llevar a cabo la experimentación piloto de mí propuesta se utilizan dos condiciones contextuales concretas que facilitan especialmente el

aprendizaje: la *interacción* y el llamado *contraste*[158]. Para describirlos, citamos textualmente a sus autores, Carandel, Esteve, Keim y Carretero[159]:

> "**La interacción**: en el grupo de trabajo, se ha de crear una interacción auténtica que permita a los aprendices poner en marcha procesos de reflexión. Entendemos por auténtico el hecho de facilitar al aprendiz el poder actuar como individuo y persona social en su grupo. Para lograr que el interior (de la persona) salga a la luz, creemos que es preciso, en primer lugar, introducirse en los primeros roles significativos de las personas, es decir, en los propios roles sociales: como individuo en un contexto social a través del cual resultan personas y mediante el cual pueden progresar.
> Para lograr esto, no sólo los instrumentos que fomentan la reflexión juegan un papel importante, sino también las personas implicadas en el proceso de aprendizaje: aprendices y formadores. Además se ha podido comprobar que la actitud y procedimientos pueden ejercer una influencia directa y decisiva sobre las opiniones de los aprendices en relación a los procesos reflexivos. Una conducta de estas características se pone de manifiesto especialmente a través del lenguaje: **en el discurso**.
> El contraste: comparar es uno de los procesos cognitivos más importantes que llevan a cabo las personas y que posibilitan que nos concienciemos del propio yo y del mundo que nos envuelve […]. Se trata en un primer nivel de observarse a sí mismo, concienciarse de la propia identidad y percibir los sentimientos y el modo personal de confrontarse con el entorno […]. Esta confrontación interior comporta una concienciación de la persona solamente cuando esa percepción se verbaliza. La verbalización puede efectuarse como un diálogo interno – *inner speech*- o en la interacción con los otros. La evolución de las crisis emocionales, del caos a la sistematización o al nuevo orden, se logra por medio de la reflexión conjunta, a través de la interacción con el grupo de trabajo."
>
> (Carandel, Esteve, Keim y Carretero)

A. <u>Seminarios formativos antes de las prácticas escolares</u>

El contenido y la secuencia de estos seminarios es el siguiente:

1.- Presentación a las alumnas del programa de innovación.

---

[158] Estos conceptos provienen principalmente del psicólogo ruso Vigotsky (1978) según el cual de la interacción social proceden funciones psíquicas y cognitivas complejas. Actualmente ambos conceptos ha sido aplicados a la PR por el equipo de investigación citado anteriormente del Proyecto Comenius 2.0 "Aprender de la Práctica"

[159] La cita procede de un documento de la Dirección General de Formación de Profesorado del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Está disponible en http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva/

2.- Documentar y comentar a las estudiantes-participantes sobre los fundamentos, objetivos y características de la PR.

3.- Estudio de tres casos prácticos de PR.

4.- Presentación del instrumento de PR y pautas para su utilización.

5.- Elaboración colectiva de un caso ficticio.

B. Seminarios durante el periodo de prácticas escolares

Las estudiantes implicadas en la innovación de *Practicum* del tercer curso acudirán a la Universidad durante el periodo de prácticas escolares para participar en el Seminario grupal de PR con su grupo y su tutora de la universidad.

El contenido de estos seminarios es básicamente la utilización de las técnicas de *interacción* y *contraste* de inspiración socio-constructivista:

1.-Presentar en el seminario los casos vividos en el aula y seleccionados de los días transcurridos en la escuela de prácticas, según la guía prevista.

2.- Narrar el proceso y conclusiones de esa experiencia particular.

3.- Completar y enriquecer cada experiencia de PR con la interacción entre las compañeras del seminario.

4.- Supervisar y reorientar por parte del tutor de la Universidad, a los estudiantes en el uso de la Guía de PR.

5. - Elaborar conclusiones personales formativas de este seminario.

C. Seminario al finalizar las prácticas escolares

El contenido y secuenciación de este seminario básicamente consiste en:

1.- Seleccionar, con el acuerdo de las participantes, otros casos de interés no previstos pero que revisten interés y presentarlos en el Seminario.

2. - Análisis grupal de esas experiencias.

3.- Elaboración de conclusiones individuales y grupales sobre el instrumento utilizado.

4.- Estudio de ventajas y desventajas de la metodología experimentada.

5.- Orientaciones sobre el material a presentar para su evaluación final.

D. Tutorización a lo largo de todo el proceso

A lo largo de toda la experimentación y periodo de prácticas escolares, los estudiantes disponen de la tutorización de una profesora-tutora universitaria experta en los procesos de la PR. Así mismo el/la maestro/a que tutoriza al estudiante en el aula escolar conoce la orientación reflexiva de estas prácticas.

Constituye una limitación concreta de esta fase el no haber podido implicar más - por dificultades de calendario de trabajo - a los maestros-tutores en la participación sistemática de las propuestas formativas de nuestros estudiantes en relación a la PR en sus aulas escolares. Para el próximo curso prevemos unir sinergias con estos profesionales en la misma dirección formativa de los estudiantes, lo que comportará trabajar con mayor previsión por nuestra parte.

7.3.3. Cronograma del trabajo de las estudiantes

Se muestra a continuación la organización en el tiempo de los seminarios y de los trabajos de las alumnas en relación a la investigación:

Fechas (2008)	Tareas de las participantes
10 de marzo 10-12h	1r Seminario informativo: presentación prueba piloto
Antes del 4 abril	Entrevista y documentación en la escuela de Prácticas
7 de abril, 10.00h.	Inicio de Prácticas escolares
14 de abril, 10.00h.	2º Seminario de PR: relación alumno-maestro
21 de abril, 10.00h.	3r Seminario de PR: procesos didácticos

28 de abril, 10.00h.	4º Seminario de PR: atención a la diversidad
5 de mayo, 10.00h.	5º Seminario de PR: aspectos organizativos
13 de mayo, 10.00h.	6º Seminario Final de PR: otros casos y valoración
27 de mayo	Plazo límite entrega del Portafolios y hoja de evaluación
16 al 19 de junio	Entrevista individual de cada participante con la tutora-investigadora y devolución del Portafolios evaluado.

Calendario de trabajo de las estudiantes

Esta previsión que se muestra en la figura se ha podido llevar a cabo en los días y con los contenidos planificados. Sin embargo resultó insuficiente el tiempo destinado – se había previsto dos horas, de 10.00 a 12.00h- a los seminarios grupales de PR que se realizaron en la universidad con la tutora. El número de participantes – 15 - exigía disponer de más horas para presentar y compartir la PR sobre los casos reales presentados por las practicantes.

Con la intención de facilitar a los estudiantes una reflexión semanal asequible y acotada, acordamos de forma consensuada temática general que se abordaría cada semana en el seminario y evitar con esa medida que la reflexión fuese excesivamente heterogénea y poco concluyente De este modo cada estudiantes podía seleccionar de todas las vivencias de la semana la que se ajustaba al programa previsto. Sin embargo, también acordamos de mutuo acuerdo que esa organización temática sería flexible y si algún participante decidía soslayarla para presentar alguna situación de gran interés, no habría inconveniente ya que la finalidad era aprender de la práctica y si la practica ofrecía una buena oportunidad no prevista por la programación, no nos someteríamos a ella. Se acordó esta distribución temática para los seminarios semanales:

Caso práctico 1ª semana:	Relación o interacción alumno/docente[160]
Caso práctico 2ª semana:	Procesos de enseñanza aprendizaje
Caso práctico 3ª semana:	Tratamiento de la diversidad
Caso práctico 4ª semana:	Aspectos organizativos
Caso práctico optativo:	Tema libre (este supliría uno de los cuatro)

[160] A la practicante durante las prácticas se le considera docente y actuará como tal en los casos prácticos. Todos los casos en que el estudiante aplique la metodología de la PR han de ser vivenciales suyas personales del periodo de prácticas escolares.

7.4. Instrumentos para la investigación

7.4.1. Mapa de instrumentos y justificación

Para llevar a cabo nuestra investigación, nos apoyaremos en distintos instrumentos para recoger información de la PR individual y grupal que llevan a cabo los sujetos de la muestra y que presentamos a continuación de forma esquemática.

Mapa de instrumentos para la recogida de datos		
6 Instrumentos	**Descripción y finalidad**	**Ámbito de análisis**
I. Cuestionario inicial	Instrumento formal para realizar una evaluación inicial y delinear y conocer las características de la muestra	Conocimientos previos y expectativas de los estudiantes acerca de la PR
II. Guía para la reflexión individual y grupal	Estructura de los elementos de la PR a utilizar durante las 150 horas de sus prácticas escolares	Fragmentación explicativa del modelo para aprender de su propia práctica
III. Registro de información.	Desarrollo de los seminarios semanales en los que los participantes presentan situaciones reales vividas en el aula, narrando su reflexión individual y en busca de una reflexión compartida	Dinámica de la participación, contraste e interacción entre los practicantes y clima emocional de cada Seminario
IV. Documentos de formación	Conocimientos teóricos y prácticos aplicados al aula escolar	Vertebración entre teoría y práctica en los estudiantes de la muestra
V. Hoja de evaluación y valoración del maestro-tutor	Valoración evaluativa del maestro sobre el practicante y el modelo nuevo de PR.	Valoración general del maestro/a sobre la PR del practicante tutorizado.
VI. Cuestionario final estudiantes	Instrumento formal de ítems organizados en 4 bloques temáticos y con preguntas	Percepción y valoración de los alumnos del modelo propuesto de PR.

Mapa de instrumentos

I. Cuestionario inicial

Cada una de las participantes en esta aplicación de modelo nuevo de PR cumplimenta, antes de iniciar las prácticas escolares, un breve cuestionario inicial que tiene como finalidad obtener esta información:

- Nociones previas sobre PR y expectativas de cada alumna antes de la prueba piloto.
- Información sobre los cuatro criterios que se han utilizado para seleccionar la muestra.

Se muestra el instrumento que incluye un documento formativo.

CUESTIONARIO INICIAL DOCUMENTO FORMATIVO 1

Introducción a la metodología de la Práctica Reflexiva

1. Estudiar el documento: "El aprendizaje experiencial"
2. Responder a estas cuestiones desde el punto de vista personal, es decir teniendo en cuenta tus experiencias, vivencias y conocimientos.

1.- Relacionar y diferenciar estos 3 conceptos: experiencia, aprendizaje y reflexión.

2.- Después de estudiar el documento sobre la necesidad de la reflexión para lograr aprender de la experiencia, resume en breves líneas lo que para ti significa, el aprendizaje experiencial

3.- ¿Podrías relatar algún conocimiento personal que piensas que adquiriste básicamente a través de la experiencia? Puede ser actual o del pasado. ¿Podrías justificar el motivo por el que aún recuerdas esa experiencia?

4.- ¿Qué aspectos de la persona te parecen que intervienen en el aprendizaje experiencial, además del cognitivo?

5.- ¿Qué intuyes que es la PR?, ¿Cuáles son tus expectativas al participar en esta prueba piloto de innovación? ,¿Qué prevés que pueda aportarte?

6.- Para justificar la selección de la muestra de alumnos/as participantes en la prueba piloto de innovación del *Practicum* 3, necesitaremos esta información personal:

a) Titulación que estás cursando (E. Infantil/E. Primaria).
b) Formación académica previa a Magisterio.
c) Experiencia docente además de las Prácticas de Magisterio.
d)Nota media actual de tu expediente académico de Magisterio (que actualiza la investigadora).

Cuestionario inicial y documento formativo 1. (Instrumentos 1 y 4).

El ítem nº seis del Cuestionario inicial facilitó información de cada estudiante sujeto de la muestra –siempre manteniendo el anonimato-, que posteriormente ayudaría a indagar sobre las posibles relaciones o relevancia de estas características en relación a los resultados.

II. Guía para la reflexión individual y grupal

Este instrumento lo utilizan las alumnas durante el periodo de prácticas para guiar su reflexión individual y grupal. La guía incluye todos los pasos previstos en el nuevo modelo de PR.

GUÍA PARA LA REFLEXIÓN INDIVIDUAL Y GRUPAL

1. Breve descripción del contexto o situación del aula

2. Reconstrucción completa de la situación (seguir guión fase 2 y 1)

3. Identificación de elementos (seguir guión fases 2 y 1)

a) Reflexión en la acción (fase 2)
b) Conocimiento en la acción (fase 1)
c) Conclusión individual: plan de intervención para la mejora

4. Interacción y contraste en el Seminario

a) Aportaciones recibidas
b) Reelaboración de conclusiones y del plan de intervención en el aula

5. Conclusiones finales

1. ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?
2. ¿Qué deseo modificar/mantener en mi siguiente intervención?
3. ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?
4. ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?
5.¿Qué vacíos intelectuales he detectado en mi formación y sobre qué puedo documentarme?
6. ¿Qué elementos subyacentes –conscientes o inconscientes- considero que debería variar?

Guía para la reflexión individual y grupal. Instrumento nº2.

El orden que propone esta guía reflexiva responde a la forma natural de reflexión, la cuál es inversa a la secuencia en que se describen las tres fases.

Así, la sucesión real de las fases en el tiempo es la ya explicada anteriormente y mostrada a continuación:

- Fase 1: Conocimiento en la acción y Fase 2: Reflexión en la acción
- Fase 3: Reflexión sobre la acción y para la acción

Sin embargo, el orden en que se analiza la situación a evocar y que permite reconstruirla *a posteriori* es el siguiente:

- Fase 3: Reflexión sobre la acción y para la acción
- Fase 2: Reflexión en la acción y Fase 1: Conocimiento en la acción

También es importante recordar que las Fases 1 y 2 se producen simultáneamente, es decir, cuando se está viviendo la situación. En cambio, las Fase 3 es la de reconstrucción y, por tanto, se produce siempre desde la calma, en un momento posterior a la situación acaecida.

III. Registro de la observación

En primera instancia se precisa exponer que las 15 participantes han realizado las prácticas escolares experimentando la PR en quince centros educativos distintos y dispersos por la geografía catalana (Tortosa, Igualada, Girona, Sant Cugat, Terrassa, etc.). Esta realidad impidió a la docente-investigadora acudir físicamente a observar directamente en las aulas *in situ* a las alumnas practicantes. Precisamente el portafolio como elemento de evaluación me permitió una aproximación a la realidad distinta y diferida, pero que considero muy válida y complementaria de los seminarios realizados. Para paliar esta carencia, como medida paliativa la docente-investigadora ha intensificado la comunicación y contacto con las maestras/os tutores a lo largo de las prácticas innovadoras. Por la razón expuesta, la docente-investigadora ha realizado una observación directa sólo de los seminarios realizados en la universidad semanalmente con las 15 participantes.

En esa situación formativa la observación nos reporta para la investigación información acerca del desarrollo de los seminarios semanales en los que

las estudiantes se reúnen con la tutora-investigadora para compartir la Práctica reflexiva en una situación grupal.

En el cuadro siguiente se puede apreciar cómo se planificó la observación que se realizaría de los seminarios.

Qué observar	• Las aportaciones verbales y narrativas de las 15 participantes durante el seminario semanal, especialmente aquellas que reflejan una evolución en los procesos reflexivos individuales. • Reacciones actitudinales de las alumnas. • Clima emocional durante el seminario. • Impresiones o juicios valorativos improvisados de las participantes al final del seminario sobre la PR que realizan.
Cuándo Observar	• Durante los de 6 seminarios semanales • Día y hora: lunes de 10.00 a 12.00h cada seminario
Dónde observar	• Aula Beta 207 (siempre la mismo aula) de la UIC[161].
Cómo registrar	• Notas de campo de la investigadora durante el seminario • Resumen escrito de la tutora-investigadora al finalizar cada seminario que registra la información más relevante sobre los procesos reflexivos observados de las participantes y sobre la dinámica global lograda en cada seminario.

Planificación de la observación. Instrumento 3.

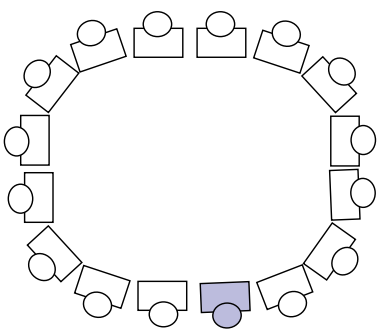
Las quince alumnas participantes que acuden semanalmente a los seminarios semanales en la Universidad, lo hacen durante las cinco semanas en que están realizando sus prácticas escolares en un aula.

En los seminarios las participantes presentan situaciones reales vividas en el aula, narrando la reflexión individual realizada previamente y en busca de una reflexión compartida. Los elementos materiales y físicos de interés para la observación es la disposición circular del grupo que permite verse de frente todas las participantes.

[161] En la página siguiente se muestra el plano del Aula. Se consideró que mantener el mismo espacio físico para los 6 seminarios contribuiría indirectamente a que las participantes se familiarizaran con ese espacio y pudieran centrarse mejor en el contenido del seminario.

El objetivo del seminario es poder compartir la reflexión interaccionando con todas las participantes en busca de alternativas a una nueva intervención y para ayudarse a focalizar puntos de mejora profesional relacionados con las situaciones vividas. Para la semana en el aula y de una temática prevista.

La observación la realiza la docente-investigadora y el objeto de la observación es la actitud, participación, y reacciones de las participantes. Para ello la docente –investigadora es quien registra *notas de campo* referentes a los procesos cognitivos y emocionales que observa en las participantes. Al acabar cada seminario la docente-investigadora escribe en su registro un breve resumen de los aspectos más relevantes que ha percibidos de en relación a la evolución formativa de las participantes. También el resumen recoge información sobre el clima que se ha creado en este seminario.



Distribución de alumnas y tutora para el seminario

IV. Documentos de formación (Fichas T-P)

Tal como se indica en el mapa de instrumentos, las alumnas participantes, durantes sus prácticas escolares han de realizar una lectura de cinco documentos elaborados por el docente-investigador sobre la fundamentación y metodología de la PR y para su aplicación al aula escolar. Estos documentos aportan contenidos al alumno y le facilitan el ejercicio de la PR a los alumnos proponiendo al una reflexión guiada por medio de la formulación de preguntas o cuestiones en las que el alumno precisa articular el conocimiento teórico con el conocimiento experiencial que vive con mayor viveza en esos días en que se encuentra en pleno escenario profesional. El ritmo previsto de lectura y reflexión guiada es de un documento semanal. Este material de documentación y de reflexión lo denominamos Ficha T-P ya que, desde el punto de vista evaluativo, se ha de traducir en una ficha de respuestas del alumno a las cuestiones planteadas, para cuya respuesta el alumno necesariamente ha de contrastar su conocimiento teórico y práctico, reformularlo o recodificarlo si fuera preciso.

Los temas de los documentos son éstos:

- Ficha T-P 1: Aprendizaje experiencial
- Ficha T-P 2: Glosario de PR (lo elabora cada alumno)
- Ficha T-P 3: El profesional reflexivo (D. A. Schön)
- Ficha T-P 4: El contexto educativo
- Ficha T-P 5 : Modelo de PR

La ficha T-P 1 está integrada en el cuestionario inicial que ya hemos presentado. A continuación se muestran las cuatro restantes.

DOCUMENTO FORMATIVO 2

Después de documentarte por tu cuenta elabora <u>un glosario personal</u> de conocimientos necesarios para utilizar la metodología de la PR en tus Prácticas escolares. Garantiza que las explicaciones tengan significación para ti.

1.- Aprendizaje experiencial (Kolb)
2.- Contexto y contexto educativo
3.- Intervención educativa
4.- Metodología inductiva y su relación con la PR
5.- Técnica reflexiva de *Interacción y contraste*
6.- Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky
7.- Acabado el glosario, ¿podrías explicar cómo te parece que vivencias en tus prácticas escolares de estos días, la articulación entre conocimiento teórico y práctico?

DOCUMENTO FORMATIVO 3

Leer el documento: El profesional reflexivo (Schön)
1. Responder a estas preguntas:

1.- Resume con vocabulario tuyo las tres fases del pensamiento práctico de Schön.

2. - Analiza tu *conocimiento en la acción* en relación a una actividad sencilla de la que tú te has responsabilizado un día en tus prácticas escolares.

3. - Cita dos ejemplos del aula que puedan actuar como detonantes para que el/la maestro/a se vea obligado a cambiar de fase, reaccionar y pasar del *conocimiento en la acción* a la *reflexión en la acción*.

4.- ¿Qué entiendes por concepciones, creencias, *teorías implícitas* del docente y cita qué componentes las integran?

2. Elige un suceso sencillo del aula vivido por ti en estas prácticas en el que puedas identificar las tres fases del *profesional reflexivo* de Schön.

DOCUMENTO FORMATIVO 4

Leer el documento : El contexto educativo

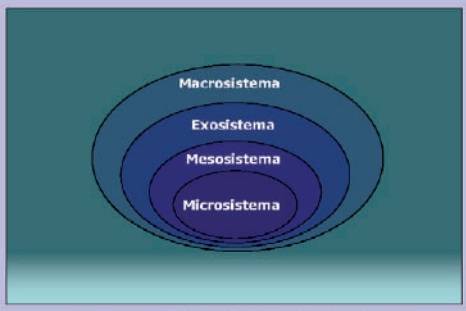
1. Describe por escrito un caso o situación vivida en las prácticas escolares de estos días en que el contexto educativo haya ejercido una fuerte influencia.

2. Responder a estas cuestiones contextuales referidas al caso o situación presentada:

1. Citar los elementos contextuales que has podido detectar en la situación.

2. Valorar la influencia del contexto en la situación referida.

3. Del caso presentado, intenta identificar un elemento de cada uno de los niveles contextuales que distingue Bronfrenbrenner.



Modelo ecológico de Bronfrenbrenner

4. Datos o informaciones contextuales desconocidas del caso presentado que consideras que, de haberlos conocido, hubieran contribuido a una mayor adecuación y resolución de la situación vivida en el aula o en la escuela.

DOCUMENTO FORMATIVO 5

1. Leer el documento: Modelo de Práctica Reflexiva

2. Estudiado el modelo, responder a estas cuestiones:

2. 1. Valoración teórica y valoración práctica de esta metodología

2.2. Argumentar que la PR contribuye al desarrollo profesional del maestro.

2.3. Explicar cómo la Práctica puede ser generadora de nuevo conocimiento y concretar las condiciones que se precisan para ello.

2.4. Análisis de la nueva propuesta de PR de la UIC (cfr. Pág. 6 del documento) y realizar tu valoración personal de la misma (puedes destacar puntos fuertes, reflejar incertidumbres, etc.).

2.5. Enumerar beneficios para el docente y para institución escolar que consideras que reportaría la implementación sistemática de la PR Grupal en las escuelas.

2. 6. Qué dificultades prevés en su implantación personal y colectiva.

2. 7. Qué opinión te merecería que se previera que todos los maestros en su primer año de trabajo profesional docente, dispusieran en su horario laboral de un seminario grupal de PR, como proceso de formación continua.

Documentos formativos 2, 3, 4, y 5. (Instrumento 4 del mapa)

V. Hoja de evaluación del maestro-tutor

El objeto principal de la investigación presente, como se ha expuesto anteriormente, se centra básicamente en la valoración que los estudiantes hacen, desde su perspectiva, del modelo de PR utilizado en durante las cinco semanas de Prácticas escolares. Sin embargo, consideramos de interés recavar, en la medida de lo posible, la valoración que merece el modelo en términos generales a los sus maestros-tutores que les han tutorizado en aula en ese periodo de tiempo. La opinión de estos profesionales necesariamente habrá de ser algo genérica puesto que no han sido implicados directamente en la investigación ni en el diseño del modelo. Tampoco se han diseñado instrumentos exhaustivos para la recogida de esta información que permitan estudiar en profundidad su evaluación.

Los maestros-tutores de los practicantes no fueron seleccionados intencionadamente ya que el criterio que prevaleció es la elección de centro educativo efectuado por cada uno de los quince participantes, estudiantes de Magisterio. Por tanto el grupo de maestros era aleatorio, heterogéneo, de edades y formaciones distintas.

En el informe final de evaluación del alumno que el maestro-tutor cumplimenta y remite a la Universidad (instrumento nº6), se les solicita[162] su valoración personal y abierta[163] sobre el modelo de PR. Consideramos que dicha información es relevante al proceder de maestros que se encuentran en activo y que colaboran en la formación práctica de nuestros estudiantes. Para facilitarles su tarea se les proporcionó un dossier que presenta el modelo de PR, su justificación teórica, la hoja de evaluación final del alumno/a tutelado y un material para la valoración del modelo. Se

[162] Las quince escuelas en que se han realizado la prueba piloto de PR fueron informados previamente (el director o coordinador y el maestro tutor) y se les facilitó documentación y una relación fluida con la investigadora para facilitarles lo que precisaran. Ningún centro educativo mostró inconvenientes, y en términos generales se percibió una actitud favorable a la innovación que supone esta prueba piloto.

[163] Es decir sin ítems cerrados y que les resulte flexible.

muestra a continuación el instrumento nº6 diseñado para recoger los datos relativos a la evaluación que el maestro/a-tutor/a realiza del practicante y a la valoración general del modelo de PR

EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A DE PRÁCTICAS ESCOLARES
(A cumplimentar por el maestro/a-tutor/a)

Alumno/a:
Curso escolar:
Centro educativo:
Tutor/a en el centro:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ALCANZADAS

A	Muy adecuado/Siempre/Actitud muy positiva/Mucho esfuerzo/Muy alto
B	Adecuado/Casi siempre/Actitud positiva/Alto
C	Poco adecuado/Pocas veces/Actitud indiferente/Mejorable
D	Nada adecuado/Casi nunca/Actitud pasiva /Poco esfuerzo/Bajo

1. En cuanto a la relación con el maestro/a-tutor/a

Se comunica fácilmente con el tutor/a	
Establece relaciones de empatía con el tutor/a	
Escucha, pregunta y observa atentamente al maestro/a	
Tiene iniciativa	
Acepta bien las correcciones y órdenes	
Realiza con prontitud y de detalle las tareas que se le encargan	
Ha hecho alguna aportación novedosa	
Evaluación global en relación al maestro/a-tutor/a	

2. En cuanto a la relación directa con los alumnos (escolares)

Tiene iniciativa	
Se muestra atento/a a las demandas individuales de los alumnos	
Se comunica fácilmente con los alumnos de manera individual	
Establece relaciones de empatía con los alumnos/as	
Es creativo en sus relaciones con el alumnado	
Busca soluciones por sí solo ante los problemas	
Ha hecho alguna aportación novedosa	
Evaluación global en relación a la relación individual con el alumnado	

3. En cuanto a la relación con el grupo

Se mueve con facilidad en el aula	
Emprende iniciativas	
Establece relaciones de empatía con el grupo de alumnos/as	
Busca soluciones por si solo ante los problemas	
Es creativo/a	
Contribuye a un clima de comunicación en el aula	
Puede asumir responsabilidad del grupo en un momento puntual	
Ha hecho alguna aportación novedosa	
Se relaciona con el grupo fuera del aula (patio comedor, etc.)	
Evaluación global de la intervención en el aula	

4. En cuanto a la relación con el resto del profesorado y del centro

Tiene iniciativa para comunicarse con los otros maestros/as	
Se comunica con fluidez con los docentes de su alrededor	
Evaluación global en cuanto a la relación con el resto de profesorado	
Muestra interés por conocer la organización y funcionamiento del centro	
Participa de la vida escolar, fuera del aula	
Evaluación global en cuanto a la relación con el centro	

5. Otras observaciones respecto al alumno/a:

6. Valoración del maestro-tutor sobre el modelo de PR. El practicante lo ha utilizado como guía reflexiva durante estas prácticas. Aunque su valoración fuera algo teórica, general, puntual o algo intuitiva, constituye una información relevante y valiosa para nuestra investigación, tanto por su valor personal como por proceder de un maestro/a, profesional en activo, inmerso en el aula escolar, y con acumulada experiencia docente.

....., a ..... de ..... de 2008

Firma del maestro/a- tutor/a del centro Sello del centro

Evaluación final del alumno y del modelo (Instrumento 5 del mapa)

7.4.2. Descripción del cuestionario final [164]

El objetivo general del cuestionario es conocer cómo los estudiantes han percibido la evolución de su reflexividad a lo largo de las cinco semanas de prácticas mediante la utilización del modelo propuesto de PR. Simultáneamente se pretende que contribuyan, desde su perspectiva, a evaluar el modelo utilizado de PR, tras su utilización sistemática en un periodo de cinco semanas seguidas. La principal preocupación a la hora de elaborar y formular las preguntas ha sido que éstas fueran relevantes para el objeto de nuestro estudio y nos reportaran la valoración de los participantes acerca de la prueba piloto que han protagonizado. Principalmente nos interesaba su auto-evaluación acerca de los procesos reflexivos y si consideran que el modelo les ha facilitado la conformación de la competencia reflexiva en la práctica profesional. También nos interesaba recabar información abierta sobre qué aspectos consideran mejorables del modelo para su posible revisión y mejora.

Este instrumento de recogida de información individual de cada uno de los sujetos de la muestra se aplica a las estudiantes una vez han finalizado sus prácticas. Se les informa de que el instrumento pretende recoger la información referente a su propia valoración y percepción –subjetiva y objetiva- acerca de su capacidad reflexiva a lo largo de la experimentación de la metodología y modelo de la PR. También se les informa que el estudio de sus valoraciones personales es parte de la investigación que realiza nuestro Departamento para evaluar el modelo de PR utilizado y su posible mejora en relación a la formación profesional del maestro.

---

[164] Puesto que los conceptos de encuesta y cuestionario son objeto de muy diversas interpretaciones, en nuestra investigación nos identificamos con la opinión que comparte Visauta, B. (1989) (pp.262-263) "reservamos la denominación de encuesta al procedimiento [...] y reservamos el término cuestionario para denominar el formulario definitivo que se aplica a los sujetos."

Con el fin de recoger la información básicamente cualitativa, los 32 ítems del cuestionario se agrupan en torno a estos cinco criterios:

A. Formación Reflexiva

B. Articulación Teoría-Práctica (durante sus prácticas)

C. Modelo Metodológico de PR

D. Sistema de evaluación de la PR

E. Observaciones y cuestiones abiertas (no ítems cerrados)

Se apunta en el cuadro esquemáticamente la información que la docente-investigadora necesita recoger con este cuestionario. En el conjunto de la recogida de datos, este instrumento adquiere un valor principal para la investigación evaluativa que se realiza. Se sintetiza el objeto de cada bloque del que se de qué datos pretende recoger cada grupo de ítems a los que responde el estudiantes.

Bloques temáticos del cuestionario final de las estudiantes	**Objeto de los Ítems a los que responden las estudiante**
A. Formación reflexiva (6 ítems)	Valorar si han incrementado su reflexividad en torno a la práctica escolar
B. Articulación Teoría-Práctica (6 ítems)	Conocer si esta experiencia ha contribuido a articular mejor conocimiento teórico y conocimiento práctico.
C. Modelo de Práctica Reflexiva (14 ítems)	Valorar los distintos elementos del modelo.
D. Sistema de evaluación del *Practicum* (6 ítems)	Evaluar personalmente el sistema de trabajo y de evaluación a través del Portafolios o carpeta de aprendizaje.
E. Observaciones y cuestiones abiertas.(sin ítems).	Aportaciones para la mejora y revisión del modelo y valoración general de la experiencia.

Bloques temáticos del cuestionario final (instrumento nº6)

Se muestra a continuación este cuestionario final destinado a las estudiantes:

A) SOBRE LA FORMACIÓN REFLEXIVA (6 Ítems)					
ÍTEMS	**Mucho**	**Bastante**	**Algo**	**Nada**	**N/C**
1. He aprendido a reflexionar sobre mi práctica					
2. He aprendido a partir de la práctica de mis compañeras de seminario.					
3. He mejorado mi formación práctica.					
4. Estas prácticas han sido reflexivas para mi					
5. Esta experiencia incrementa mi profesionalidad docente.					
6. Me he planteado la necesidad de continuar formándome como maestro/a una vez acabe la carrera y a lo largo de la vida profesional.					
B) SOBRE LA ARTICULACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA (6 ítems)					
ÍTEMS	**Mucho**	**Bastante**	**Algo**	**Nada**	**N/C**
7. Mi conocimiento teórico y conocimiento práctico han generado conjuntamente soluciones contextualizadas, en el aula de prácticas.					
8. Considero que teoría y práctica se han articulado más profundamente que antes al ejercitarme en la PR.					
9. La reflexión sobre mi práctica en el aula me ha conducido a reelaborar mi conocimiento teórico y a reconstruirlo como conocimiento práctico personal.					
10. He tenido que movilizar mis conocimientos teóricos para reaccionar y decidir cómo abordar cuestiones pedagógicas en el aula.					
11. La lectura de documentos teóricos me ha ayudado a la reflexión y la formación práctica.					
12. En ocasiones las situaciones prácticas me han incitado a aumentar mi formación.					
C) SOBRE EL MODELO METODOLÓGICO DE PRÁCTICA REFLEXIVA (14 ítems)					
ÍTEMS	**Mucho**	**Bastante**	**Algo**	**Nada**	**N/C**
13. La reconstrucción de los sucesos y su verbalización han favorecido mi reflexividad.					
14. Se ha producido una evolución entre los resultados de mi PR Individual y las conclusiones que he reelaborado tras la PR Grupal					
15. La PR Individual me ha ayudado a detectar algunas de mis teorías implícitas.					
16. La PR Grupal me ha ayudado a detectar algunas de mis teorías implícitas.					
17. La metodología reflexiva utilizada me ha					

llevado a cuestionarme si debo modificar alguna teoría implícita personal.					
18. La interacción con mis compañeras de seminario ha activado mi pensamiento reflexivo.					
19. Me ha resultado grata la situación de compartir experiencias y me he sentido bien con ellas en el seminario.					
20. Me ha resultado incómoda la situación de compartir experiencias.					
21. La práctica reflexiva **individual** me ha ayudado la detectar algún elemento emocional mío que ha intervenido en mis actuaciones en el aula.					
22. La práctica reflexiva **grupal** me ha ayudado a detectar algún elemento emocional mío que ha intervenido en mis actuaciones en el aula.					
23. Las experiencias particulares compartidas me han permitido llegar a una cierta teorización					
24. Ha sido satisfactorio el asesoramiento de tutor/a de la UIC durante las prácticas.					
25. He tenido el soporte virtual y personal de la UIC (seguimiento, orientaciones, materiales, instrumentos, consultas y seguimiento *on-line).*					
26. Los seminarios de este Practicum me han parecido útiles.					
D) PORTAFOLIO (Estrategia de aprendizaje y de evaluación)					
ÍTEMS	**Mucho**	**Bastante**	**Algo**	**Nada**	**N/C**
27. El sistema de trabajo del portafolio te ha facilitado la reflexión.					
28. Prefiero el sistema del trabajo y evaluación del *Portafolios* al sistema habitual de la *Memoria* de cursos anteriores.					
29. Considero que la elaboración del Portafolios ha contribuido a ir perfilando más mi propio estilo docente y mis opciones pedagógicas.					
30. El beneficio formativo obtenido de la realización del Portafolios ha sido proporcional al esfuerzo que he tenido que realizar.					
31. Considero más formativa la Práctica Reflexiva que el Practicum tradicional.					
32. ¿Puedo afirmar que globalmente me ha gratificado participar en esta prueba piloto?					

Cuestionario final para los estudiantes (instrumento nº6 del mapa)

7.5. El Portafolio: instrumento de evaluación

No se ha incluido en el mapa de instrumentos el *portafolio* o carpeta de aprendizaje, que también se ha introducido en esta experiencia innovadora. Ciertamente es un instrumento elaborado específicamente para esta prueba piloto, con una orientación y estructura acorde con la PR innovadora y con un guión de actividades del practicante que facilita el aprendizaje a partir de la propia práctica y experiencia. Sin embargo este portafolio no está destinado a la recogida de datos si no que constituye básicamente unos de los instrumentos de evaluación de los estudiantes que se ha de traducir en una calificación académica para la asignatura de Practicum 3.

El proceso de aprendizaje a lo largo de esas cinco semanas de prácticas es objeto de una evaluación continuada. El tutor de la universidad revisa las evidencias de aprendizaje de sus alumnos durante las prácticas[165] y guía a cada practicante con una orientación personalizada; todo el proceso requiere de una evaluación orientadora y reguladora que se completa con una evaluación final y sumativa tras la revisión final del portafolio o carpeta de aprendizaje individual.

Podemos añadir a todo lo expuesto que, sin haberlo planeado exhaustivamente, se ha comprobado en términos generales que la evaluación por medio de Portafolios ha favorecido directamente la reflexividad de los estudiantes que han participado en la experiencia. A su vez, estos portafolios nos han reportado información relevante sobre el modelo de PR que se presentará en el capítulo siguiente destinado a la presentación de los resultados del trabajo de campo.

[165] Este seguimiento y evaluación continuada del proceso se ha realizado de dos modos: por sistema electrónico, y con atención personal cuando las estudiantes-practicantes acudían semanalmente a la Universidad para la realización de los seminarios grupales con la tutora que es la autora de este libro.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. La recogida de datos

8.1.1. Proceso de recogida de datos

El instrumento principal utilizado para la recogida de datos es el Cuestionario final de treinta y dos ítems, que han cumplimentado las quince alumnas de la muestra seleccionada, en el mes de junio del 2008, una vez han terminado sus prácticas escolares y los trabajos posteriores para su evaluación académica, al final del curso académico. Los datos que recogemos nos informan acerca de la valoración de modelo de Práctica Reflexiva integrado en el *Practicum* del tercer curso, desde la óptica de sus principales protagonistas y que guardan una estrecha relación con la hipótesis y los objetivos del trabajo de investigación expuestos en el capítulo 1.

La metodología de la investigación evaluativa, método científico que utilizamos para este trabajo orientado al cambio, no impide el tratamiento cuantitativo de los datos cuando es pertinente; cuantitativo y cualitativo no se excluyen, se alternan. Por esta razón realizamos una presentación de los datos cuantitativos obtenidos. Posteriormente se presenta un análisis de carácter descriptivo de otras fuentes de datos como son las preguntas abiertas del final del Cuestionario, la observación de la investigadora en los seminarios y las respuestas de las estudiantes a las cuestiones que plantean los documentos formativos que hemos recogido de sus respectivos portafolio y las informaciones obtenidas por la docente-investigadora al entrevistarse informalmente con cada participante y comentar la evaluación realizada de su portafolio respectivo. Esta información más cualitativa y

heterogénea nos permitirá detectar las categorías emergentes de los resultados, para su agrupación y análisis posterior.

A modo de contextualización, y para una mejor comprensión de nuestra investigación, se presenta –de forma sucinta- los resultados de la opinión de los maestros/as-tutores/as[166] y los resultados de los seminarios con las estudiantes de la muestra.

Considero destacable aportar una información que ilustra en cierto modo el proceso de esta experimentación del modelo. Esta experiencia de PR se ha realizado por primera vez en nuestra facultad y el modelo confeccionado para nuestro contexto universitario ha sido novedoso e innovador para las estudiantes y para la docente-investigadora, impulsora de la prueba piloto. Aunque la participación en la experiencia fue voluntaria (fueron informadas del diseño, planificación y evaluación de la experiencia), eso no evitó la incertidumbre por el desconocimiento de la metodología a seguir absolutamente nuevo para las alumnas. Esta incertidumbre desapareció aproximadamente en la primera semana del uso del modelo de PR y del primer seminario grupal. Las estudiantes aumentaron su seguridad personal, adquirieron familiaridad con el modelo y aumentó su nivel de participación y de desinhibición emocional durante los seminarios. Las alumnas se conocían entre ellas, pero no todas habían trabajado conjuntamente ni todas conocían en el mismo grado a la docente-investigadora que las ha tutorizado durante esta experimentación.

Para contrarrestar estas actitudes iniciales inconscientes citadas, la docente-investigadora abordó en el primer seminario con las participantes la gestión de esa inseguridad con algunas estrategias psico-emocionales, aportándoles información en relación a los criterios de evaluación específicos de este *Practicum*; esto les reportó una mayor tranquilidad y

[166] En este punto cabe destacar la poca información de los maestros-tutores sobre la PR y, por tanto, poco relevante.

serenidad para iniciar la Práctica reflexiva. Además se les ofreció una atención permanente *on-line*, durante las cinco semanas de Prácticas escolares, por parte de la tutora-investigadora que contribuyó a superar los "miedos" iniciales.

Yo, como docente investigadora, que he dirigido la experiencia por vez primera y bajo mi responsabilidad, he vivido un proceso parecido al de las estudiantes, con incertidumbre inicial sobre las reacciones y actitudes de las estudiantes ante la innovación que les supone el nuevo modelo. También puedo añadir la realidad de mi vivencia inicial de reto personal de dirigir la dinámica del grupo, al desconocer al cuarenta por ciento de las estudiantes. No sentí incertidumbre en relación a los aspectos cognitivos ni metodológicos de la PR.

Al comprobar la buena marcha de la experimentación en los seminarios semanales mi motivación fue creciendo e intuyo que de un modo no consciente, la transferí en cierto grado a las alumnas. Mis expectativas personales de la experiencia fueron superadas y esto comportó un incremento del nivel de satisfacción de todo el grupo a lo largo del proceso. Aunque esta percepción sea personal y, por tanto subjetiva, considero que seguramente ha influido en las valoraciones finales de las participantes y los resultados que se presentan a continuación.

8.1.2. Resultados obtenidos del cuestionario final

El Cuestionario final de la experiencia, sometido previamente a un dictamen y revisión[167], consta de 32 ítems cerrados y un apartado de cuestiones de respuesta opcional y abierta que interpretaremos más adelante. En los ítems cerrados cada participante ha de decidir su respuesta

[167] No fue propiamente un proceso riguroso de validación. En su momento fue evaluado y revisado por tres profesores del departamento de Educación, una becaria de investigación y una alumna de tercer curso de Magisterio. Esta validación no comportó cambios sustanciales en el cuestionario.

en un baremo cualitativo de cuatro niveles (los cuatro niveles tienen la intención de evitar respuestas sin reflexión que se suelen situar en el punto medio). Al establecer cuatro niveles cualitativos de algún modo obligamos a las estudiantes a matizar mejor su valoración en sentido positivo o negativo respecto a las cuestiones que plantea cada ítem. También por esta misma razón no se previó ninguna respuesta neutra respecto a la PR. Sólo se previó N/C (no contesta) que no ha sido empleada por ninguna de las 15 participantes en ninguno de los ítems de los cuestionarios analizados.

Estos cuatro niveles de respuesta se formulan del mismo modo en todos los ítems del cuestionario ya que se adaptan bien, en unos casos más y en otros algo menos, a los 32 ítems. Las categorías se proponen así a las estudiantes en el cuestionario:

Mucho- Bastante – Algo- Nada- N/C

A continuación se presentan los resultados obtenidos en términos absolutos de las quince participantes, en el mismo cuestionario que utilizaron al Final de la experiencia[168].

[168] En adelante utilizaremos la expresión *portafolio o portafolios* como expresión en género singular ya que ambas están aceptadas por la Real Academia de la Lengua Española

I. SOBRE LA FORMACIÓN REFLEXIVA

ÍTEMS	N[169]	Mucho	Bastante	Algo	Nada
1. He aprendido a reflexionar sobre mi práctica	**15**	**9**	**6**	**0**	**0**
2. He aprendido a partir de la práctica de mis compañeras de seminario.	**15**	**8**	**7**	**0**	**0**
3. He mejorado mi formación práctica	**15**	**6**	**7**	**2**	**0**
4. Estas prácticas han sido reflexivas para mí	**15**	**8**	**7**	**0**	**0**
5. Esta experiencia incrementa mi profesionalidad docente.	**15**	**8**	**7**	**0**	**0**
6. Me he planteado la necesidad de continuar formándome como maestro/a una vez acabe la carrera y a lo largo de la vida profesional.	**15**	**12**	**2**	**1**	**0**

II. SOBRE LA ARTICULACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA

ÍTEMS	N	Mucho	Bastante	Algo	Nada
7. Mi conocimiento teórico y conocimiento práctico han generado conjuntamente soluciones contextualizadas, en el aula de prácticas.	**15**	**2**	**12**	**1**	**0**
8. Considero que teoría y práctica se han articulado más profundamente que antes al ejercitarme en la Práctica reflexiva.	**15**	**4**	**9**	**2**	**0**
9. La reflexión sobre mi práctica en el aula me ha conducido a reelaborar mi conocimiento teórico y a reconstruirlo como conocimiento práctico personal	**15**	**4**	**11**	**0**	**0**
10. He tenido que movilizar mis conocimientos teóricos para reaccionar y decidir cómo abordar cuestiones pedagógicas en el aula.	**15**	**3**	**6**	**6**	**0**
11. La lectura de documentos teóricos me ha ayudado a la reflexión y la formación práctica.	**15**	**4**	**7**	**4**	**0**
12. En ocasiones las situaciones prácticas me han incitado a aumentar mi formación.	**15**	**8**	**3**	**4**	**0**

[169] "N" expresa el número de personas que responden al ítem.

III. SOBRE EL MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA

ÍTEMS	N	Mucho	Bastante	Algo	Nada
13. La reconstrucción de los sucesos y su verbalización han favorecido mi reflexividad.	**15**	**11**	**4**	**0**	**0**
14. Se ha producido una evolución entre los resultados de mi PRI[170] y las conclusiones que he reelaborado tras la PRG[171]	**15**	**5**	**8**	**2**	**0**
15. La PRI me ha ayudado a detectar algunas de mis teorías implícitas.	**15**	**6**	**8**	**1**	**0**
16. La PRG me ha ayudado a detectar algunas de mis teorías implícitas.	**15**	**9**	**5**	**1**	**0**
17. La metodología reflexiva utilizada me ha llevado a cuestionarme si debo modificar alguna teoría implícita personal.	**15**	**6**	**8**	**1**	**0**
18. La interacción con mis compañeras de seminario ha activado mi pensamiento reflexivo.	**15**	**11**	**4**	**0**	**0**
19. Me ha resultado grata la situación de compartir experiencias y me he sentido bien con ellas en el seminario.	**15**	**14**	**1**	**0**	**0**
20. Me ha resultado incómoda la situación de compartir experiencias.	**15**	**0**	**0**	**0**	**15**
21. La práctica reflexiva **individual** me ha ayudado la detectar algún elemento emocional que ha intervenido en mis actuaciones en el aula.	**15**	**8**	**4**	**3**	**0**
22**.** La práctica reflexiva **grupal** me ha ayudado a detectar algún elemento emocional mío que ha intervenido en mis actuaciones en el aula.	**15**	**5**	**7**	**3**	**0**
23. Las experiencias particulares compartidas me han permitido llegar a una cierta teorización.	**15**	**0**	**10**	**5**	**0**
24. Ha sido satisfactorio el asesoramiento de tutor/a de la UIC durante las prácticas.	**15**	**7**	**8**	**0**	**0**
25. He tenido el soporte virtual y personal de la UIC (seguimiento, orientaciones, materiales, instrumentos, consultas y seguimiento *on-line*).	**15**	**8**	**7**	**0**	**0**
26. Los seminarios de este Practicum me han parecido útiles.	**15**	**13**	**2**	**0**	**0**

[170] Abreviatura de Práctica Reflexiva Individual.
[171] Abreviatura de Práctica Reflexiva Grupal.

IV. PORTAFOLIO (Estrategia de aprendizaje y de evaluación)

ÍTEMS	N	Mucho	Bastante	Algo	Nada
27. El sistema de trabajo del portafolio te ha facilitado la reflexión.	**15**	**5**	**9**	**1**	**0**
28. Prefiero el sistema del trabajo y evaluación del *Portafolio* al sistema habitual de la *Memoria* de cursos anteriores.	**15**	**7**	**8**	**0**	**0**
29. Considero que la elaboración del Portafolio ha contribuido a ir perfilando más mi propio estilo docente y mis opciones pedagógicas.	**15**	**4**	**10**	**1**	**0**
30. El beneficio formativo obtenido de la realización del Portafolio ha sido proporcional al esfuerzo que he tenido que realizar.	**15**	**4**	**11**	**0**	**0**
31. Considero más formativa la Práctica Reflexiva que el *Practicum* tradicional.	**15**	**10**	**5**	**0**	**0**
32. Puedo afirmar que globalmente me ha gratificado participar en esta prueba piloto.	**15**	**11**	**4**	**0**	**0**

Resultados obtenidos del cuestionario expresados en términos absolutos

8.2. Análisis descriptivo de resultados

Para nuestra investigación evaluativa precisamos analizar e interpretar los resultados desde todas las perspectivas posibles. Por ello realizaremos el análisis siguiendo este orden.

En primer lugar se presentan los datos tabulados para posteriormente realizar el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos. Se muestran los datos obtenidos de cada uno de los ítems, las frecuencias de cada ítem con sus correspondientes niveles y se expresan también en porcentajes.

Para el estudio de los resultados obtenidos, consideramos oportuno señalar esta información previa que aporta aspectos de interés:

a) Han contestado las quince estudiantes de la muestra seleccionada y esta cifra se mantiene en todos los ítems como número máximo (N) y no varía en ninguno de los ítems.

b) Se presenta la frecuencia parcial de cada ítem y sus niveles para indicar el número de respuestas en los 4 niveles o categorías establecidas. Este valor es variable.

c) La columna N/C (no contesta) no se incluye en las gráficas puesto que como hemos expresado anteriormente nadie la utilizó al cumplimentar el cuestionario.

d) Destacamos las frecuencias parciales como elemento referencial que precisamos para el análisis interpretativo posterior de los resultados.

A) SOBRE LA FORMACIÓN REFLEXIVA

ÍTEMS	Mucho		Bastante		Algo		Nada	
	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial
1.He aprendido a reflexionar sobre mi práctica	60,00	9,00	40,00	6,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2.He aprendido a partir de la práctica de mis compañeras de seminario.	53,33	8,00	46,67	7,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3. He mejorado mi formación práctica.	40,00	6,00	46,67	7,00	13,33	2,00	0,00	0,00
4. Estas prácticas han sido reflexivas para mí.	53,33	8,00	46,67	7,00	0,00	0,00	0,00	0,00
5. Esta experiencia incrementa mi profesionalidad docente.	53,33	8,00	46,67	7,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6. Me he planteado la necesidad de continuar formándome como maestro/a acabada la carrera y a lo largo de la vida profesional.	80,00	12,00	13,33	2,00	6,67	1,00	0,00	0,00

Cinco de los seis ítems siguen un patrón parecido: “mucho” y “bastante” se reparten, con una ligera ventaja del primero, el noventa o el cien por cien de las respuestas. El último ítem “necesidad de formación a lo largo de la vida profesional”, alcanza un ochenta por ciento de las respuestas; lo considero muy importante.

B) SOBRE LA ARTICULACIÓN DE TEORÍA Y PRÁCTICA

ÍTEMS	Mucho		Bastante		Algo		Nada	
	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial
7. Mi conocimiento teórico y conocimiento práctico han generado conjuntamente soluciones contextualizadas, en el aula de prácticas.	13,33	2,00	80,00	12,00	6,67	1,00	0,00	0,00
8. Considero que teoría y práctica se han articulado más profundamente que antes al ejercitarme en la Práctica reflexiva.	26,67	4,00	60,00	9,00	13,33	2,00	0,00	0,00
9. La reflexión sobre mi práctica en el aula me ha conducido a reelaborar mi conocimiento teórico y a reconstruirlo como conocimiento práctico personal.	26,67	4,00	73,33	11,00	0,00	0,00	0,00	0,00
10. He tenido que movilizar mis conocimientos teóricos para reaccionar y decidir cómo abordar cuestiones pedagógicas en el aula.	20	3,00	40,00	6,00	40,00	6,00	0,00	0,00
11. La lectura de documentos teóricos me ha ayudado a la reflexión y la formación práctica.	26,67	4,00	46,67	7,00	26,67	4,00	0,00	0,00
12. Las situaciones prácticas me han incitado a aumentar mi formación.	53.33	8,00	20,00	3,00	26.66	4,00	0,00	0,00

Las respuestas a los ítems quedan distribuidas entre los tres niveles positivos de “mucho” y “bastante” y “algo”, aunque la mayoría de ellas se concentran en los dos primeros con una cierta ventaja del “bastante” frente al “mucho”. Destaca particularmente los niveles en que se sitúan las respuestas al ítem nueve y siete. En el primer caso todas las estudiantes consideran haber reelaborado mucho o bastante sus conocimientos. Y en el ítem siete un noventa y tres por ciento de encuestadas expresa haber movilizado “mucho” o “bastante” sus conocimientos teóricos y prácticos

para generar soluciones en el contexto del aula escolar. Estos dos valoraciones son de gran relevancia.

C) SOBRE EL MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA

ÍTEMS	Mucho		Bastante		Algo		Nada	
	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial
13. La reconstrucción de los sucesos y su verbalización han favorecido mi reflexividad.	73,33	11,00	26,67	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00
14. Se ha producido una evolución entre los resultados de mi PRI y las conclusiones que he reelaborado tras PRG.	33,33	5,00	53,33	8,00	13,33	2,00	0,00	0,00
15. La PRI me ha ayudado a detectar algunas de mis teorías implícitas.	40,00	6,00	53,33	8,00	6,67	1,00	0,00	0,00
16. La PRG me ha ayudado a detectar algunas de mis teorías implícitas.	60,00	9,00	33,33	5,00	6,67	1,00	0,00	0,00
17. La metodología reflexiva utilizada me ha llevado a cuestionarme si debo modificar alguna teoría implícita personal	40,00	6,00	53,33	8,00	6,67	1,00	0,00	0,00
18. La interacción con mis compañeras de seminario ha activado mi pensamiento reflexivo	73,33	11,00	26,67	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00
19. Me ha resultado grata la situación de compartir experiencias y me he sentido bien con ellas en el seminario.	93,33	14,00	6,67	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
20. Me ha resultado incómoda la situación de compartir experiencias.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,0	15,00
21. La PRI me ha ayudado la detectar algún elemento emocional mío que ha intervenido en mis actuaciones en el aula.	53,33	8,00	26,67	4,00	20,00	3,00	0,00	0,00
22. La PRG me ha ayudado a detectar algún elemento emocional que ha intervenido en mis actuaciones en el aula.	33,33	5,00	46,67	7,00	20,00	3,00	0,00	0,00
23. Las experiencias particulares compartidas me han permitido llegar a una cierta teorización.	0,00	0,00	66,67	10,00	33,33	5,00	0,00	0,00

24. Ha sido satisfactorio el asesoramiento de tutor/a de la UIC durante las prácticas.	46,67	7,00	53,33	8,00	0,00	0,00	0,00	0,00
25. He tenido el soporte virtual y personal de la UIC (seguimiento, orientaciones, consultas y seguimiento *on-line*).	53,33	8,00	46,67	7,00	0,00	0,00	0,00	0,00
26. Los seminarios de este *Practicum* me han parecido útiles.	86,67	13,00	13,33	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Los resultados de la evaluación del modelo de PR siguen los patrones de "mucho" y "bastante" mayoritariamente. Sólo el ítem veinte es una excepción, pero plenamente coherente con las demás respuestas[172].

Destacan muy considerablemente los niveles y patrones de respuesta de los ítems diecinueve y veintiséis que concentran casi el cien por cien de la muestra en el nivel "mucho". Siguen un patrón parecido los ítems trece, dieciséis y dieciocho: "mucho" y "bastante" se reparten el noventa o el cien por cien de las respuestas, con una ligera ventaja del primero,

Los resultados comentados - estrechamente relacionados con la hipótesis de esta investigación- revisten gran interés y aportan una información valiosa acerca del modelo utilizado para la PR.

[172] Conviene recordar que este ítem redactado en sentido contrario del anterior, es estratégico y sólo pretende confirmar la autenticidad de la respuesta de las estudiantes. Por este motivo que el 100 % de la muestra se sitúe en el nivel "nada", no pone entre dicho el comentario que hacemos bajo la tabulación de los datos obtenidos de este bloque.

D) PORTAFOLIO (Estrategia de aprendizaje y de evaluación)

ÍTEMS	Mucho		Bastante		Algo		Nada	
	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial	%	Fr. parcial
27. El sistema de trabajo del portafolio te ha facilitado la reflexión.	33,33	5,00	60,00	9,00	6,67	1,00	0,00	0,00
28. Prefiero el sistema del trabajo y evaluación del *Portafolio* al sistema habitual de la *Memoria* de cursos anteriores.	46,67	7,00	53,33	8,00	0,00	0,00	0,00	0,00
29. Considero que la elaboración del Portafolio ha contribuido a ir perfilando mi propio estilo docente y mis opciones pedagógicas.	26,67	4,00	66,67	10,00	6,67	1,00	0,00	0,00
30. El beneficio formativo obtenido de la realización del Portafolio ha sido proporcional al esfuerzo que he tenido que realizar.	26,67	4,00	73,33	11,00	0,00	0,00	0,00	0,00
31. Considero más formativa la Práctica Reflexiva que el *Practicum* tradicional.	66,67	10,00	33,33	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00
32. ¿Puedo afirmar que me ha gratificado participar en esta prueba piloto?	73,33	11,00	26,67	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Los resultados presentados de los ítems sobre la estrategia de aprendizaje y de evaluación utilizada para las prácticas, muestran unas respuestas en que priman los niveles positivos de la experiencia, al situarse más del 90 por cien de la muestra en los niveles "mucho" y "bastante". En los dos últimos ítems – el 31 y 32 - que exigen una valoración más global y comparativa, - que reviste especial interés para la investigación e interpretación de los resultados- predomina el nivel "mucho". En los cuatro primeros ítems restantes del bloque, del 27 a 30, predomina el nivel "bastante". Todas las respuestas son positivas en relación al Portafolio.

Este análisis cuantitativo de los resultados obtenidos de los cuestionarios finales señalan con claridad la valoración positiva de la experiencia y del modelo utilizado. Como se ha comprobado al analizar parcialmente los resultados, las categorías de respuesta más elevada son las de "mucho" y "bastante". Los resultados estadísticos que se acaban de mostrar son

suficientemente elocuentes y no precisan de mayores comentarios globales respecto al amplio margen que alcanza el "sí" general en la valoración realizada por las estudiantes.

8.3. Análisis interpretativo de resultados

Una vez realizada la presentación de los datos cuantitativos referentes a las respuestas de las alumnas que componen la muestra, y conforme a la postura paradigmática que sustenta esta investigación cualitativa, es obligado proceder al análisis interpretativo de la información disponible. En esta fase hemos de realizar inferencias e interpretaciones orientadas a la comprensión de los procesos reflexivos que la experimentación del modelo ha propiciado en las estudiantes según su perspectiva y valoración.

En esta fase de la investigación la sencilla y a la vez profunda reflexión de Hans Georg Gadamer (1996) se hace especialmente evidente: todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretender dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete.

Para guiar la integración e interpretación de los hallazgos de la experimentación lo realizaremos inspirándonos parcialmente en las sugerencias de Colás (1992):

a) Codificación y organización de la información[173].
b) Identificación de unidades de significado que conducen a las categorías emergentes[174].
c) Interconexión de tratamiento de datos y su significado.

Para facilitar la reducción de los datos obtenidos y expresarlos con más facilidad nos serviremos de las representaciones gráficas que constituyen

[173] "La codificación es el proceso por el cual dividimos los datos en partes mediante una clasificación" (McMillan y Schumacher, 2007: 486).

[174] Lo que Goetz y Lecompte (1988) llaman *convergencia*, es decir, averiguar qué aspectos de dichas unidades van unidos ya sea porque el investigador lo piensa o porque los sujetos participantes en la investigación lo sugieren.

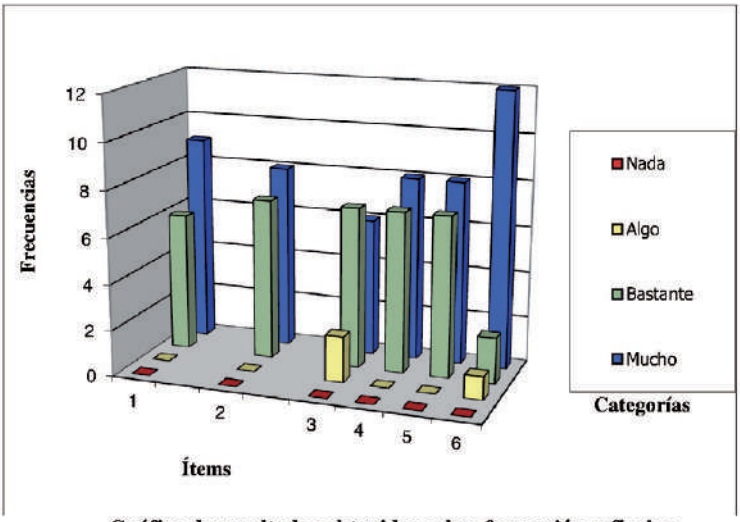
una ayuda especialmente importante dada la extensión del Cuestionario final - 32 ítems cerrados- además de las cuestiones abiertas que codificaremos por medio de la organización de categorías.

Según Miles y Huberman (1984, 1987) las formas de representar los datos puede ser por medio de *gráficas descriptivas*[175] o de gráficas explicativas. Las nuestras son del segundo tipo puesto que se presentan como matrices que expresan los resultados de un análisis realizado y que permiten distintos usos: visión global de resultados, análisis detallados, estructuración común que permite combinar y comparar datos de los distintos bloques sobre aspectos distintos que son complementarios, etc. Las *gráficas explicativas*, además de expresar gráficamente los fenómenos, sirven para explicar de algún modo los fenómenos descritos.

Para expresar gráficamente los resultados de nuestra experimentación desestimamos hacerlo en una única representación gráfica; la cantidad de datos recogidos es excesiva y sería dificultosa su visualización. Por este motivo mostramos los datos obtenidos del Cuestionario final a través de cuatro representaciones gráficas correspondientes a los cuatro bloques temáticos que lo componen.

[175] Las gráficas descriptivas son las que presentan datos de contextos muy concretos que modelan el comportamiento de los sujetos y habitualmente expresan la evolución en el tiempo de conductas de individuos o grupos. Puede ampliarse la información en PÉREZ SERRANO, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos.* Madrid: La Muralla.

8.3.1. Análisis interpretativo sobre la formación Reflexiva.



Gráfica de resultados obtenidos sobre formación reflexiva

Ítems representados en la gráfica
1. He aprendido a reflexionar sobre mi práctica.
2. He aprendido a partir de la práctica de mis compañeras de seminario.
3. He mejorado mi formación práctica.
4. Estas prácticas han sido reflexivas para mí.
5. Esta experiencia incrementa mi profesionalidad docente.
6. Me he planteado la necesidad de continuar formándome como maestro/a una vez acabe la carrera y a lo largo de la vida profesional.

Se comentan desde el ámbito interpretativo, los resultados del bloque referente a la formación reflexiva de las participantes:

1) Los resultados finales del bloque sobre la formación reflexiva de las participantes, tal como se percibe en la gráfica, señala como categoría más puntuada la correspondiente a "mucho" en todos los ítems, -excepto el 3 cuya categoría destacada es "bastante"-. Estos datos nos permiten afirmar que, desde la perspectiva de las estudiantes, este Practicum innovador orientado a la PR ha contribuido muy considerablemente al desarrollo de su capacidad reflexiva.

2) El 100% de las participantes consideran haber aprendido mucho o bastante a reflexionar sobre su práctica escolar. Destacan los cuatro ítems 1, 2, 4, 5 en que todas las respuestas - el 100% de las participantes- consideran que han aprendido "mucho o bastante" a reflexionar sobre su práctica, han aprendido de la práctica de sus compañeras de seminario y valoran la formación reflexiva propiciada por esta prueba piloto como un elemento que incrementa su profesionalidad docente. Los resultados nos conducen a comprender que las participantes aprecian personalmente el aprendizaje realizado y el resultado formativo que les ha reportado.

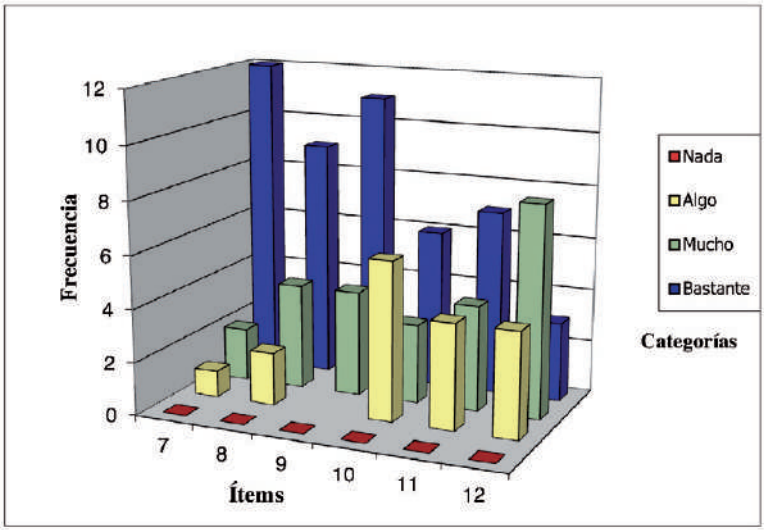
3) El ítem que destaca particularmente es el nº6 en el que catorce participantes (doce "mucho" y dos "bastante") se convencen durante las prácticas de la urgente la necesidad de incrementar su formación al finalizar su carrera y a lo largo de todo su futuro profesional. Por los comentarios realizados en otros momentos al contestar así en el cuestionario al ítem 6, me consta que la reflexión sobre su propia práctica les ha permitido detectar que precisan aprender más para resolver profesionalmente las situaciones prácticas en el aula y manifiestan su intención de seguir formándose.

4) A tenor de estos resultados podemos concluir que en cuanto a la competencia reflexiva y al desarrollo de la reflexividad de las alumnas participantes en esta PR, su valoración es altamente positiva, a pesar de la novedad e incertidumbre de ser unas prácticas muy distintas a las realizadas en el resto de la carrera.

5) La docente-investigadora que ha acompañado a las participantes a lo largo de este proceso formativo de unos meses, también considera la efectividad de esta experiencia en la formación de las alumnas e intuye que lo que éstas han aprendido les ha reportado mayor formación práctica y mejor preparación para abordar el inicio de su vida profesional.

8.3.2. Análisis interpretativo: la articulación Teoría-Práctica

Procedemos a continuación a comentar los resultados del bloque de ítems referente a cómo las practicantes valoran la vertebración de su conocimiento teórico y su conocimiento práctico durante las prácticas.



Gráfica de resultados obtenidos sobre la valoración del entrelazamiento entre conocimiento teórico y práctico

Ítems representados en la gráfica

7. Mi conocimiento teórico y conocimiento práctico han generado conjuntamente soluciones contextualizadas, en el aula de prácticas.
8. Considero que teoría y práctica se han articulado más profundamente que antes al ejercitarme en la Práctica reflexiva.
9. La reflexión sobre mi práctica en el aula me ha conducido a reelaborar mi conocimiento teórico y a reconstruirlo como conocimiento práctico personal.
10. He tenido que movilizar mis conocimientos teóricos para reaccionar y decidir cómo abordar cuestiones pedagógicas en el aula.
11. La lectura de documentos teóricos me han ayudado a la reflexión y la formación práctica.
12. En ocasiones las situaciones prácticas me han incitado a aumentar mi formación.

El objetivo de los ítems de este segundo bloque temático es indagar cómo las participantes han experimentado a nivel subjetivo esa articulación de su

conocimiento teórico y práctico durante sus prácticas en el contexto del aula.

Precisamente se trata de un reto formativo que se propone institucionalmente nuestra universidad, un reto que nos impulsa a orientar la formación docente hacia un ensamblaje más profundo y constructivo del conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Hay que avanzar en esa cohabitación de teoría y práctica para generar nuevo conocimiento de modo que a la formación práctica se le reconozca un mayor valor epistemológico y sea realmente el eje vertebrador de la formación de los futuros maestros.

A las participantes les ha costado responder con seguridad a estos ítems por resultarles cuestiones de difícil valoración al estar relacionados con los procesos del pensamiento docente, realidad que aún les resulta algo abstracta. Aún así las respuestas son elocuentes y las analizamos e interpretamos:

1) Las respuestas más numerosas son las que se sitúan en la categoría "bastante", y concretamente las frecuencias mayores son las de los ítems 7 y 9. Estos resultados nos llevan a interpretar que en términos generales la Práctica Reflexiva sí ha exigido u obligado bastante a las practicantes a movilizar simultáneamente conocimiento teórico y conocimiento práctico.

2) En este bloque a diferencia del anterior los resultados muestran frecuencias en la categoría "algo". Entendemos que esto expresa que algunas participantes no han advertido una evolución positiva notoria en la articulación de teoría y práctica durante sus prácticas.

3) Se percibe una cierta incoherencia en los resultados del ítem 7 y 10, que preguntan cuestiones muy afines y, sin embargo, los resultados resultan desiguales. La explicación puede guardar relación con el hecho de que esos dos ítems preguntan acerca de aspectos abstractos y que a las

alumnas les haya resultado más difícil responder con exactitud y con coherencia. Otra razón es que el ítem 7 es más estático frente al 10 - más dinámico – cuando apunta a "decidir cómo abordar cuestiones pedagógicas en el aula".

4) Los resultados más valiosos y positivos a nivel de formación de las participantes se desprenden de estos resultados del bloque:

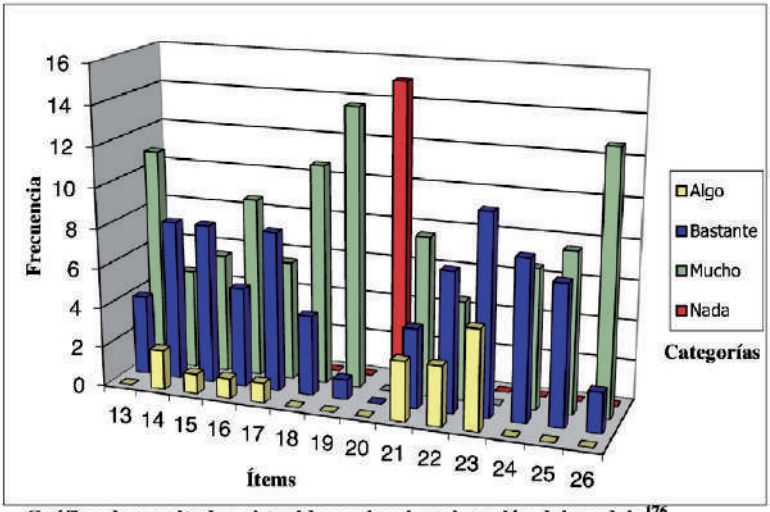
a) El ítem 8 apunta que trece participantes (todas excepto dos de ellas) han contestado que la PR les ha llevado a articular más profundamente teoría y práctica en las categorías de "mucho" y "bastante".

b) El ítem 9 presenta un resultado de alto interés formativo: todas las participantes, las quince consideran ("mucho" o "bastante") que la reflexión sobre su práctica les ha llevado a recodificar el conocimiento teórico y a transformarlo en conocimiento práctico personal.

c) El ítem 12 refleja que, en términos generales, las situaciones prácticas han promovido en las estudiantes una mayor interés por incrementar su formación teórica.

En definitiva esta experiencia ha mostrado que el conocimiento teórico adquiere una mayor significatividad para el estudiante cuando lo precisa para resolver cuestiones prácticas en el escenario profesional. Aunque es una conclusión obvia, me parece oportuno destacarla y plantear la fuerza motivadora de la práctica hacia el saber teórico, consideración poco aceptada en el ámbito de la formación universitaria tradicional. Este ítem se solapa, intencionadamente, con el ítem 6 del bloque A, para lograr una mayor fiabilidad al formular cuestiones casi iguales en bloques contextuales distintos.

8.3.3. Análisis interpretativo: el modelo de Práctica Reflexiva.



Gráfica de resultados obtenidos sobre la valoración del modelo[176]

Ítems representados en la gráfica

13. La reconstrucción de los sucesos y su verbalización han favorecido mi reflexividad.
14. Se ha producido una evolución entre los resultados de mi PR Individual y las conclusiones que he reelaborado tras la PRG
15. La PR Individual me ha ayudado a detectar algunas de mis teorías implícitas.
16. La PR Grupal me ha ayudado a detectar algunas de mis teorías implícitas.
17. La metodología reflexiva utilizada me ha llevado a cuestionarme si debo modificar alguna teoría implícita personal.
18. La interacción con mis compañeras de seminario ha activado mi pensamiento reflexivo.
19. Me ha resultado grata la situación de compartir experiencias y me he sentido bien con ellas en el seminario.
20. Me ha resultado incómoda la situación de compartir experiencias.
21. La práctica reflexiva individual me ha ayudado la detectar algún elemento emocional mío que ha intervenido en mis actuaciones en el aula.
22. La práctica reflexiva grupal me ha ayudado a detectar algún elemento emocional mío que ha intervenido en mis actuaciones en el aula.
23. Las experiencias particulares compartidas me han permitido llegar a una cierta teorización.
24. Ha sido satisfactorio el asesoramiento de tutor/a de la UIC durante las prácticas.
25. He tenido el soporte virtual y personal de la UIC (seguimiento, orientaciones, materiales, instrumentos, consultas y seguimiento *on-line*).
26. Los seminarios de este Practicum me han parecido útiles.

[176] En esta gráfica, ha sido necesario cambiar la asignación a las categorías pues la barra correspondiente al ítem 20 dificultaba la visualización de otras barras.

A este bloque temático del cuestionario se le ha dedicado una extensión mayor que a los demás y se han destinado 14 ítems para que las alumnas participantes aporten con sus respuestas abundante información para la investigación que nos ocupa y les solicita que evalúen desde su perspectiva personal, puesto que las estudiantes son las principales protagonistas de la experiencia formativa. Las otras perspectivas (la de los maestros tutores y la de los tutores de la Universidad) nos interesan sólo tangencialmente en esta investigación. Las valoraciones expresadas en la gráfica nos interesan muy particularmente ya que contiene información relevante sobre la puesta en acción del modelo y ésta nos puede conducir directamente a optimizar el modelo de PR y su implementación.

La mayoría de los ítems solicitan la valoración de los distintos elementos que componen el modelo nuevo propuesto – Método R^5 para la práctica metodológica de la PR en sus prácticas escolares. La finalidad es que los resultados obtenidos e interpretados nos ayuden a revisar, perfilar y mejorar el modelo metodológico que hemos implementado para lograr unas prácticas reflexivas de calidad. En este bloque temático se pretende extraer los puntos fuertes y puntos débiles del modelo para su revisión, mejora y cambios para los estos próximos cursos académicos.

Antes de iniciar su análisis interpretativo es preciso informar de que los ítems 19 y 20 interrogan a las participantes sobre si compartir las experiencias personales con las compañeras les ha resultado grato o incómodo. Ambos obtienen el mismo resultado pero, intencionadamente, por tratarse de un tema muy personal y que en algún caso se pensó que podría incomodar a alguna participante se formuló en positivo en el ítem 19 y en negativo en el ítem 20. Ambas son plenamente coherentes entre sí y confirman la fiabilidad de la respuesta ya que es unánime en los dos casos. Todas las participantes consideran grata la situación de compartir experiencias con sus compañeras (ítem 19) y las quince practicantes

marcan a su vez la casilla “nada” al preguntarles en el siguiente ítem, el nº20, si la situación les ha resultado incómoda. Esta explicación es imprescindible para interpretar adecuadamente la gráfica de los resultados.

Se apunta a continuación aspectos destacables de los resultados obtenidos:

1. De los 14 ítems sobre el modelo de PR, se observa que en once de ellos las respuestas se sitúan en las categorías “mucho” y “bastante”. Parece por tanto que podemos afirmar que la mayoría de participantes ha valorado positivamente el modelo utilizado para la PR así como los elementos metodológicos que lo estructuran.

2. Aunque la valoración del modelo es muy favorable globalmente, desde la perspectiva de las estudiantes, consideramos obligado destacar algunos de los elementos metodológicos del modelo por las altas puntuaciones que esos ítems han alcanzado. Exponemos a continuación los más destacados:

a) Observando los resultados del ítem 13, se concluye que todas las participantes consideran que la reconstrucción mental de los sucesos vividos en el aula, y también su verbalización posterior, ha favorecido y promovido decididamente su capacidad y formación reflexiva. Esta valoración posiblemente es la que sustenta a su vez las respuestas positivas y algo rotundas de los ítems 1 ,4 y 5 que les lleva a afirmar que la experiencia vivida les ha ayudado en el desarrollo de su reflexión y profesionalidad docente. Ninguna participante utiliza los niveles de “algo” o “nada”, sólo las de “mucho” y “bastante”.

b) A la vista de los resultados de los ítems que preguntan distintos aspectos sobre la metodología utilizada, es general la respuesta de que todas han considerado que este modelo de Práctica Reflexiva ha propiciado nuevos aprendizajes prácticos y un mejor autoconocimiento metacognitivo de sus actuaciones docentes en el aula.

c) La respuesta a los niveles “mucho” y “bastante” de los ítems 15, 17, 21 y 22 han sido generales y nos muestran que esta metodología les ha llevado a detectar algunas de sus teorías implícitas, creencias inconscientes, *hábitus* y constatar la intervención de su emotividad en su quehacer escolar. Por sus comentarios verbales y el registro de nota de campo de la docente investigadora esta realidad les ha abierto una nueva panorámica de mejora personal ya que conocían sólo teóricamente la existencia de teorías implícitas en el pensamiento docente, pero no sabían identificarlas en sus prácticas.

d) Observando los resultados de los de ítems: 14, 15, 16, 21, 22, 26, se entiende que las estudiantes manifiestan que ha sido precisamente la reflexión grupal lo que más les ha ayudado a detectar estos aspectos inconscientes de su actividad escolar citados en el apartado c).

3. Lo que las alumnas mejor valoran del modelo metodológico de la PR experimentada es la posibilidad de compartir con sus compañeras de seminario la reflexión, cfr. ítems 14,16 y 18 de tal modo que de PR individual se transforma en PR Grupal con el enriquecimiento que produce la interacción con las demás y el poder a su vez, participar indirectamente en la PR de otros sin haberla vivido directamente

4. Finalmente cabe destacar de este bloque sobre el modelo de PR que los resultados notablemente más altos son los referentes a dos puntos de la experiencia:

a) Los seminarios vividos según su valoración constituyen un aspecto clave, cfr. los resultados de los Ítems 18, 19 y 26.

b) El 100% de las estudiantes consideran que estos seminarios han contribuido mucho o bastante a activar su pensamiento reflexivo.

c) Todas las estudiantes, el 100 %, valoran la utilidad de los seminarios para formarse mejor y la situación interesante por hacer real el compartir la experiencias.

d) El 100% de las participantes manifiestan al responder al ítem 19 que han vivido de forma grata el compartir experiencias en los seminarios.

5. Respecto a los ítems 24 y 25 que indagan sobre cómo valoran la tutorización durante la PR por parte de la tutora de la Universidad - que a su vez es la docente investigadora-, el 100% de las participantes manifiesta que su satisfacción al respecto ha sido "mucho" o "bastante".

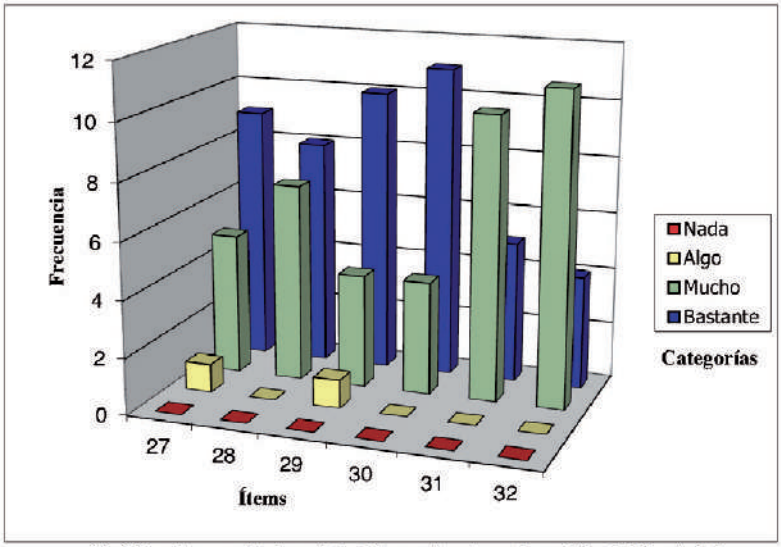
8.3.4. Análisis interpretativo: el Portafolio

El portafolio o carpeta de aprendizaje utilizada en la PR del Practicum del tercer curso de Magisterio se ha planteado como un instrumento de evaluación y a la vez como una estrategia de aprendizaje para las participantes. La docente investigadora optó por el Portafolio por diversos motivos:

1. Permite un mayor desarrollo de la reflexividad del alumno ya que apenas contiene información técnica, organizativa, ni legal de su centro de prácticas si o que ha servido para recopilar todo el aprendizaje experiencial que ha propiciado esta experiencia de PR.
2. Se adecua mejor que otras estrategias al aprendizaje experiencial y a los aprendizajes complejos y holísticos propios del Practicum.
3. Favorece directamente el desarrollo personal, intelectual y profesional de los aprendices. Requiere una cierta actitud de compromiso, de confianza, y facilita el que las estudiantes utilicen en el aprendizaje sus capacidades y aptitudes personales.
4. Su elaboración exige una forma de hacer e involucrarse que les favorece la consolidación de nuevas estructuras del conocimiento y de la acción (competencias) que acaban por dar significación personal al conocimiento procesado.

5. La reflexión les resulta indispensable en este proceso de aprendizaje y les lleva a saber mejor, no sólo a saber más. Les obliga a vertebrar mejor conocimiento teórico y práctico ya que las actividades de aprendizaje del Portafolio implican la aplicación de sus conocimientos y la movilización de sus capacidades.
6. Propicia una evaluación más personalizada y precisa por parte del docente.

A continuación se muestra la representación la gráfica que expresa cómo han valorado el sistema del Portafolio las quince participantes y su valoración comparativa respecto al sistema utilizado en los años anteriores, la tradicional *Memoria* de Prácticas[177].



Gráfica de resultados obtenidos sobre la valoración del Portafolio

[177] Este es el instrumento de evaluación que se ha utilizado tradicionalmente y de forma generalizada para valorar el aprendizaje de los estudiantes a través de sus prácticas escolares, en la asignatura de *Practicum* de Magisterio

Ítems representados en la gráfica

27. El sistema de trabajo del portafolio te ha facilitado la reflexión.
28. Prefiero el sistema del trabajo y evaluación del *Portafolio* al sistema habitual de la *Memoria* de cursos anteriores.
29. Considero que la elaboración del Portafolio ha contribuido a ir perfilando más mi propio estilo docente y mis opciones pedagógicas.
30. El beneficio formativo obtenido de la realización del Portafolio ha sido proporcional al esfuerzo que he tenido que realizar.
31. Considero más formativa la Práctica Reflexiva que el Practicum tradicional.
32. Globalmente puedo decir que me ha gratificado participar en esta prueba piloto.

De este bloque podemos extraer algunas apreciaciones de interés de dos dimensiones didácticas distintas. Por un lado puede evaluarse como estrategia de formación y aprendizaje reflexivo y, por otro, como instrumento de evaluación de la formación reflexiva y práctica en el aula escolar. De los resultados obtenidos se deduce lo siguiente:

1. Los resultados del ítem 27 y 29 muestran que el 100% de las participantes considera ("mucho" o "bastante") que el sistema de trabajo del portafolio ha favorecido su reflexión y les ha inducido a ir modelando y definiendo su estilo docente[178].

2. Los resultados también expresan que el 100% de las estudiantes prefieren el Portafolio reflexivo a la memoria tradicional de Prácticas.

3. En este bloque temático se incluyen algunas preguntas –ítems 28, 30 y 31- para conocer la valoración personal y global de las participantes sobre la dimensión formativa de esta experiencia comparándola con las prácticas escolares realizados en dos cursos anteriores.

a) El 100% de las estudiantes aprecian como (Mucho o bastante) más formativa la Práctica Reflexiva que el Practicum tradicional.

[178] Hay que tener en cuenta que estas quince participantes al finalizar estas prácticas (mayo y junio) terminan sus estudios de Magisterio y egresan de la universidad en principio para incorporarse, por lo general, a las aulas escolares.

b) También el 100 % de las alumnas consideran que la elaboración del portafolio les ha reportado ("mucho o bastante") un beneficio formativo.

4. Reservamos para el apartado siguiente el análisis interpretativo de algunos ítems de este bloque temático que son de características algo distintas y se alejan en cierto modo de la evaluación exclusiva sobre el portafolio. Nos referimos a varios ítems que solicitan de las participantes valoraciones más globales y algunas valoraciones comparativas de esta experiencia respecto a otras distintas vividas en cursos anteriores.

8.3.5. Análisis de ítems de valoración global

Al revisar con detenimiento los resultados obtenidos, y a pesar de no haberlo diseñado inicialmente en la dinámica de la investigación, la docente-investigadora considera de interés realizar una interpretación acerca de algunos de los resultados que no había previsto.

Decido destacar cinco ítems distribuidos a lo largo del Cuestionario, situados en bloques temáticos distintos, que solicitan a las quince estudiantes encuestadas una valoración global de la experiencia de la PR, aunque desde distintos ámbitos. En esas respuestas se intuye un proceso holístico del pensamiento de las participantes que han de elaborar una sólo respuesta sintética a una pregunta que supone muchos elementos a la vez. Este punto reviste un resultado de singular interés para el estudio presente, en coherencia con el planteamiento holístico de la presente investigación. Las valoraciones globales y no parcelarias o segmentadas las destacamos en este capítulo dedicado a la recogida de interpretación de los datos. Los cinco ítems que se presentan en esta tabla sólo tienen en común que solicitan a cada participante una auto-evaluación global, aunque de distintos aspectos de la PR. Se señalan cuáles son y qué información indaga

cada uno de ellos. Señalamos con letra negrita lo esencial de cada uno de ítems, objeto de la pregunta.

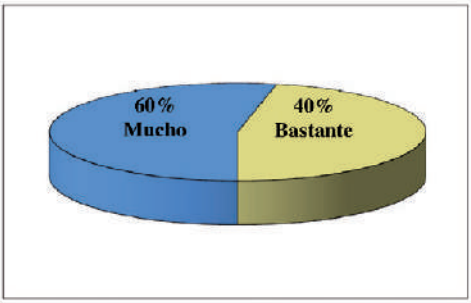
Ítems seleccionados	Bloque temático	Objeto de la Auto-evaluación
Ítem 1. ¿He aprendido a **reflexionar sobre mi práctica**?	Formación Reflexiva	Desarrollo de la reflexividad
Ítem nº 3. ¿He mejorado mi **formación práctica**?	Formación Reflexiva	Incremento de formación práctica
Ítem nº 5. ¿Esta experiencia de PR incrementa mi **profesionalidad docente**?	Formación Reflexiva	Mejora de la profesionalidad docente
Ítem nº 31. ¿Considero **más formativa la Práctica Reflexiva** que el Practicum tradicional?	Portafolio	Comparación entre PR innovadora y prácticas de años anteriores
Ítem nº 32. ¿Puedo afirmar que globalmente **me ha gratificado participar** en esta prueba piloto?	Portafolio	Nivel de satisfacción de la participante

Ítems de valoraciones globales

Estos resultados los comento con una interpretación algo más flexible a nivel descriptivo e interpretativo, permitiéndome correlacionar entre sí algunos de ellos y admitiendo cierto grado de intuición en la interpretación, procedente de otras muchas informaciones obtenidas informalmente y por el conocimiento personal que la docente-investigadora tiene de estas alumnas a través de la observación en los siete seminarios realizados y de la tutorización personal realizada con cada una de ellas y de la corrección de sus Portafolio.

Presentamos un análisis descriptivo e interpretativo de los mismos indicando el contenido del ítem, los resultados por medio de su representación gráfica y una interpretación breve de cada uno.

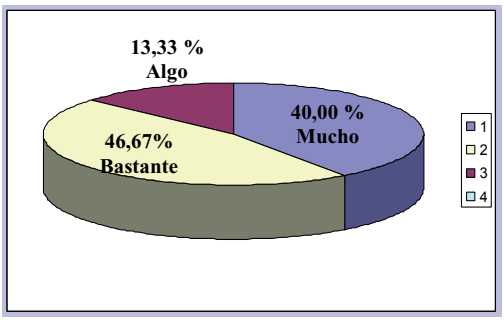
Ítem nº 1. ¿He aprendido a reflexionar sobre mi práctica?



Gráfica de las respuestas al ítem nº 1 del cuestionario.

Tal como se aprecia en la representación gráfica todas las participantes afirman que la PR ha incidido en su capacidad de reflexionar sobre la propia práctica docente. Manifiestan decididamente que la experiencia vivida sí les ha enseñado este recurso y lo hacen con categorías positivas pues consideran que este aprendizaje ha sido "mucho" y "bastante" en todos los casos. Ninguna practicante se ha posicionado en niveles de "algo" o "nada".

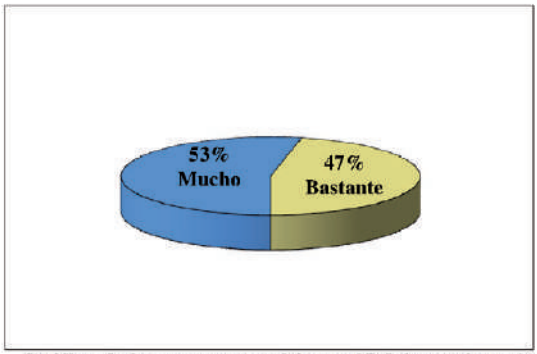
Ítem nº 3. ¿He mejorado mi formación práctica?



Gráfica de las respuestas al ítem nº 3 del cuestionario

Este ítem propone a las participantes que formulen una valoración general sobre la incidencia de la PR en el desarrollo de su formación práctica. En los resultados obtenidos de este ítem hay que tener presente que el sentimiento de inseguridad e inexperiencia que la practicante vivencia en esas cinco semanas en el aula escolar, suele acentuar su impresión y – en la mayoría de los casos es una valoración objetiva- de que para el ejercicio profesional les falta mucho conocimiento práctico. Esto viene propiciado por la ingente cantidad de situaciones complejas en las que se encuentran imbuidas.

Ítem nº 5. ¿Esta experiencia de PR incrementa mi profesionalidad docente?

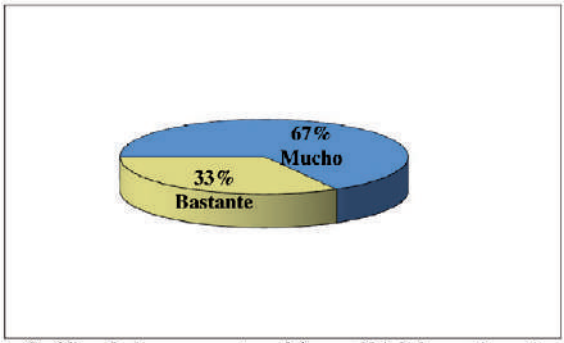


Gráfica de las respuestas al ítem nº5 del cuestionario.

Es interesante comprobar que el 100% de las encuestadas se sitúan en las categorías más positivas al valorar la experiencia de PR como un oportunidad de mejorar sus competencias profesionales. Cabe añadir que no sólo afirman que ha sido una oportunidad, sino que consideran (según sus criterios personales objetivos o subjetivos) haber mejorado su profesionalidad con la adquisición de esta metodología reflexiva que hace de su propia práctica una fuente de aprendizaje permanente. Esta consideración por parte de las participantes emite una información indirecta, algo subliminal, que interpreto en clave también pedagógica y psicológica: la respuesta entre líneas transmite que esta metodología les ha reportado una mayor seguridad personal en cuanto a su preparación práctica y profesional.

De algún modo la respuesta a este ítem contiene indirectamente una valoración global de cada participante a la prueba piloto realizada.

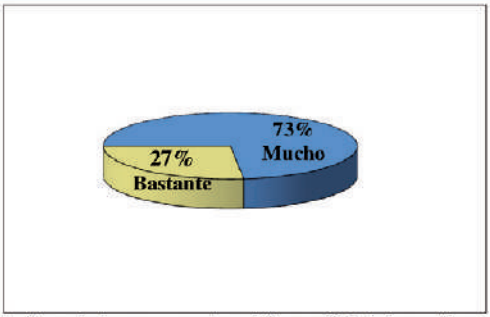
Ítem nº 31. ¿Considero más formativa la PrácticaReflexiva que el *Practicum* tradicional?



Gráfica de las respuestas al ítem nº31 del cuestionario.

El ítem nº31 tiene el valor de cerrar a modo de síntesis la valoración global de la experiencia y solicita de las participantes un juicio comparativo respecto al potencial formativo de la PR en relación al *Practicum* habitual que han cursado en los años anteriores. Los resultados son elocuentes y apenas requieren comentarios ni interpretaciones, hablan por sí mismos. Esta valoración global y tan positiva de las participantes sobre la PR está muy estrechamente relacionada con la hipótesis de este trabajo de investigación. Aunque no podamos adelantar conclusiones todos los indicios se inclinan en confirmar nuestra sospecha inicial que hemos planteado con la finalidad de confirmar o refutar.

Ítem nº 32. ¿Puedo afirmar que globalmente me ha gratificado participar en esta prueba piloto?



Gráfica de las respuestas al ítem nº32 del cuestionario

Este ítem seleccionado, que es el último del cuestionario, nos aporta información global de la percepción que tienen las participantes del modelo implementado para sus prácticas escolares. Este ítem plantea a las estudiantes el nivel de satisfacción ante la PR experimentada. Aunque aparentemente no parezca un dato relevante consideramos que nos aporta una información psicopedagógica de gran interés para esta investigación, ya que nos informa de cómo se han sentido las estudiantes a lo largo de esta experiencia o prueba piloto. Desde el punto de vista didáctico su valoración del nivel de satisfacción nos resulta de gran interés ya que se correlaciona con sus procesos de motivación hacia el aprendizaje experiencial y ante el desarrollo de su reflexividad. A pesar de que la experimentación ha obligado a aprender de la práctica por medio de una reflexión exigente, estructurada y metodológica, con ejercicios arduos de carácter intelectual, las participantes lo han vivido como una experiencia agradable, apreciada y valorada. El 100% de las estudiantes se sienten gratificadas de haber participado y en niveles altos como señala la representación gráfica. Todas las respuestas no sólo son positivas sino que se sitúan en los niveles más altos de satisfacción: la mayoría - un 73% - afirman que la experiencia les ha resultado muy gratificante y el resto - el 27%- afirman que les ha gratificado bastante.

8.3.6. Resultados de la observación de los seminarios.

Se presenta en este apartado una síntesis de la información y datos recogidos mediante la *observación* llevada a cabo por la docente-investigadora durante los seis seminarios de PR.

La fuente utilizada para la elaboración de este resumen son las notas de campo y el registro realizado de las mismas.

Recordamos aquí los elementos que han sido objeto de la observación y que se han utilizado como criterios de selección de la información recogida.

Objeto de la observación

- Las aportaciones verbales y narrativas de las 15 participantes durante el seminario semanal, especialmente aquellas que reflejan una evolución en los procesos reflexivos individuales.
- Reacciones actitudinales de las alumnas
- Clima emocional durante el seminario
- Impresiones o juicios valorativos verbales e improvisados que emitían las participantes al finalizar cada del seminario de PR.

Fuente utilizada

- Notas de campo de la investigadora durante el seminario
- Resumen escrito de la docente-investigadora al finalizar cada seminario que registra la información más relevante sobre los procesos reflexivos observados de las participantes y sobre la dinámica global lograda en cada seminario.

Objeto y fuentes de la observación de los seminarios de PR.

1) Resumen del primer seminario realizado el 10 de marzo 2008:

Expresan que les interesa aprender a utilizar el modelo propuesto de PR si les aporta una mayor profesionalidad docente. Muestran confianza en la propuesta y en la docente que dirigirá esta experimentación. Algunas expresan tener alguna dificultad (horarios y distancias para asistir a los seminarios en la Universidad durante las prácticas escolares, etc.) para participar en la prueba piloto, pero como les interesa, su motivación hacia

la PR hace que ellas mismas consensúen soluciones. No se abruman ante el extenso material que se les entrega donde disponen de todos los materiales, instrumentos, documentos formativos, modelo de PR a seguir, guión del portafolio y pautas y orientaciones metodológicas muy concretas. Aprovechan este primer encuentro para conocerse entre ellas, conocer a la docente-investigadora y para preguntar cuestiones que les inquietan sobre la evaluación y la novedad que supone este *Practicum* 3 que desconocen y no guarda parecido a los anteriores que han realizado en los cursos anteriores.

Al finalizar entregan a la docente-investigadora el primer trabajo sobre aprendizaje experiencial para su corrección y esto lo valoran puesto que afirman que les ayudará a reconocer si están trabajando adecuadamente. Se les devuelve electrónicamente a los dos días su trabajo revisado y con anotaciones y sugerencias para su PR.

2) Resumen del segundo seminario realizado el 14 de abril de 2008:

Algunas participantes muestran cierta inquietud respecto a cómo lograr una mayor inmersión en el centro de prácticas. Expresan que les ha costado familiarizarse con la documentación de la PR que están utilizando; les supone esfuerzo, asimilación de nuevos conocimientos. Durante el seminario se ayudan entre sí, y con la docente-investigadora a resolver dudas e interpretaciones. Se presenta un primer caso práctico y entre todas lo mejoran siguiendo el modelo de PR. Ayudan a la participante que decide rehacerlo con las aportaciones de las demás. Han aprendido a reconstruir las situaciones vividas pero algunas no han interpretado bien las fases del pensamiento práctico de Schön. Se detecta una positiva interacción entre las quince participantes que les ayuda y lo manifiestan explícitamente.

Al finalizar entregan todas su caso práctico de esa semana de prácticas al que han aplicado el modelo de PR y la docente investigadora se lo

devuelve electrónicamente revisado a los dos días con anotaciones orientativas.

3) Resumen del tercer seminario realizado el 21 de abril de 2008:

Se presentan varios casos prácticos de práctica reflexiva para enriquecerlos con la reflexión grupal prevista en el modelo propuesto. Se produce un alto nivel de participación de las alumnas, interactuando entre ellas, y unas y otras proponen nuevos matices en sus casos presentados que han propiciado sus compañeras. Se sorprenden de la ayuda que les reporta este intercambio de casos prácticos y de que todas pueden intervenir para ayudar a reflexionar o para sembrar incertidumbre en el grupo. Se percibe un mejor dominio de la metodología y algunas comentan estar comprobando en sus respectivas prácticas en el aula que la PR les parece "imprescindible" para poder mejorar la intervención docente y para no reincidir en errores. Se produce una gran interacción entre ellas y también interpelan a la docente-investigadora que mantiene en los seminarios un rol de *facilitadora*, pero siempre manteniendo una relación simétrica con las alumnas. Ya han experimentado el efecto del *contraste* en dos de sus dos primeras dimensiones: consigo mismas y con los demás, a través de *la interacción*.

Por primera vez, en este tercer seminario, al reconstruir verbalmente las situaciones vividas en el aula escolar y exponer sus casos, los alumnos comienzan a realizar de forma natural un nuevo paso y se introducen en la tercera dimensión del *contraste*[179] de su PR con el conocimiento teórico adquirido en la Universidad. Se conciencian que la formación teórica ha intervenido con fuerza en su pensamiento práctico y en sus reacciones ante el detonante que les obligan a buscar soluciones rápidas, es decir, la *reflexión en la acción*. Su formación teórica parece adquirir ahora mayor

[179] Elemento del modelo ALACT de Korthagen que se integra en nuestro modelo de PR.

significatividad cognitiva y psicológica para ellas y concluyen que la profesionalidad suya se pone en juego precisamente en estos momentos de *reflexión en la acción* en el aula escolar.

Se percibe un cierto sentimiento de satisfacción en las participantes. La mayoría de las participantes empieza ya a *recodificar* su conocimiento teórico a la luz de la vivencia práctica y generan para sí mismas nuevo conocimiento. Sólo algunas son conscientes de su proceso *metacognitivo*, sin embargo todas han realizado este ejercicio epistemológico: la práctica vivida en el aula provoca una reformulación significativa de su conocimiento teórico y la asimilan como una forma de pensamiento práctico con una sólida fundamentación teórica y que actúa en la profesión docente como *conocimiento en la acción* (Schön).

4) Resumen del cuarto seminario realizado el 28 de abril de 2008:

Se presentan varios casos prácticos de notable interés. Los aspectos positivos de anterior seminario se repiten y más alumnas se conciencian del incremento de su conocimiento práctico a través del contraste con el conocimiento teórico. Sin embargo en este seminario se produce un nuevo avance formativo en las participantes a través del descubrimiento en la práctica de la incidencia de sus teorías implícitas o creencias inconscientes, *hábitus*[180], o prejuicios, en las actuaciones y valoraciones docentes y educativas. Las estudiantes atribuyen este descubrimiento a la *interacción* con sus compañeras; en este seminario se ayudan mutuamente a detectarlas por medio de la reconstrucción de las situaciones vividas y ya reflexionadas individualmente. Incluso algunas de ellas durante el seminario vuelven atrás en sus relatos y desean manifestar que acaban de percatarse en ese momento de que una teoría implícita ha impregnado su

[180] Esta expresión es la que originariamente utiliza Bordieu y posteriormente Perrenoud y otros investigadores del pensamiento docente.

reacción en el aula. Incluso algunas, con una gran honestidad intelectual, perciben y lo exponen a todas, que algunas teorías implícitas e inconscientes entran en conflicto con sus propias opciones pedagógicas que teóricamente creen adoptar.

La participante X descubre en el seminario que ella apuesta decididamente por el tratamiento de la diversidad en el aula; sin embargo durante este seminario descubre que no siempre su teoría y su práctica es congruente al respecto. En el caso práctico que ha presentado en el seminario detecta que en realidad no aceptó la diversidad en el aula de educación Infantil puesto que inconscientemente pudo más la teoría implícita de aspirar a la uniformidad entre sus alumnos. A raíz de esta intervención de la participante X, otras alumnas detectan y exponen al grupo teorías implícitas sobre autoridad docente, valor del silencio en la clase, educación de los sentimientos en los escolares, etc.

5) Resumen del quinto seminario realizado el 5 de mayo de 2008:

Se presentan varios casos y las estudiantes siguen con facilidad y espontaneidad las fases de *interacción, contraste*, y análisis de teorías implícitas. Además en este seminario las alumnas plantean algunos temas relacionados con el valor pedagógico de la *intuición* educativa y la figura del profesor intuitivo.

También manifiestan a la docente-investigadora que consideran que sus prácticas están algo mediatizadas puesto que en la realidad las viven bajo una cierta presión por la observación de sus maestras-tutoras que habrán de evaluar sus prácticas, al final. Según expresan ellas, esta situación les lleva a disminuir su espontaneidad en alguna ocasión y reduce en cierto modo su seguridad personal.

6) Resumen del sexto seminario realizado el 13 de mayo de 2008:

Se presentan varios casos prácticos de esa semana en las aulas escolares y se percibe que ya todas las participantes interaccionan centrando su análisis y aportaciones en la detección de las teorías implícitas que ya saben exponer y comentar con más facilidad y seguridad. Este aspecto lo comentan como un gran descubrimiento que consideran que les va a ayudar a mejorar en su actividad profesional ya inminente.

En este marco de la incidencia de elementos inconsciente que pueden afectar al maestro tratan algunos: las preferencias por ciertos alumnos frente a otros menos gratos, la mirada del maestro/as de aprobación o desaprobación al reaccionar ante comportamientos de los alumnos, etc.

La descripción realizada que relata el transcurso de los seis seminarios realizados en la Universidad, junto a otros detalles que no hemos podido incluir[181], nos llevan a apreciar una evolución positiva en la formación profesional y personal de las participantes.

Se apunta a continuación la valoración interpretativa que la docente-investigadora hace de los seis seminarios realizados con las participantes.

a) Las alumnas han respondido positivamente a la innovación propuesta aunque inicialmente hayan manifestado cierta inseguridad motivada por la novedad metodológica y el desconocimiento inicial del sistema de evaluación.
b) La presentación del primer caso para la reflexión colectiva en los primeros seminarios, les ayuda notablemente a salir de sus dudas iniciales metodológicas. Por tanto la presentación del primer caso

[181] Hemos realizado un resumen del contenido de esos seminarios, pero no hemos expuestos exhaustivamente todo lo que se ha podido percibir en ellos. Por esto la persona que presenta este trabajo de investigación y que ha participado en todos los seminarios en calidad de docente-investigadora, hace su interpretación global destacando los puntos de mayor interés.

actúa en el primer seminario como guía orientadora para las participantes.

c) Han utilizado correctamente el nuevo modelo metodológico de PR, Método R[5]

d) Al escucharse entre ellas en el seminario han aprendido, se han valorado más mutuamente, y han reforzado el valor del trabajo colaborativo entre docentes en la institución escolar.

e) La relación simétrica de las estudiantes con la docente investigadora durante los seminarios hace que la participantes intervengan con mayor espontaneidad y desinhibición y que tengan la sensación, real en la mayoría de las ocasiones – de que son capaces por sí mismas de descubrir cómo aprender de la práctica a través de la reflexión individual y grupal durante las dos horas del seminario.

f) La empatía, el cuidado de las relaciones humanas y la dinámica positiva del seminario están estrechamente relacionados con la participación de las estudiantes y la efectividad formativa del seminario.

8.4. Categorías emergentes

Al presentar en el capítulo anterior cada uno de los instrumentos de recogida de datos, se ha mostrado que el Cuestionario final que las alumnas han cumplimentado, incluye un apartado último destinado a que las personas encuestadas puedan añadir y aportar otras informaciones personales que no han sido tratadas en los ítems cerrados. En este apartado se sugiere a las estudiantes posibles temas con intención sólo orientativa y se les anima a valorar los puntos fuertes y puntos débiles del modelo de PR y de su implementación. Este apartado final de cuestionario se ha presentado formalmente así.

E) OTRAS CUESTIONES (abiertas)
Puedes anotar en este último apartado otros aspectos que desees destacar:
- Aspectos concretos para mejorar esta experiencia en el futuro.
- Aspectos que modificarías y aspectos que mantendrías y breve justificación.
- Elementos de la experiencia vivida que personalmente más valoras.
- Otras….

Cuestiones abiertas del cuestionario final de las estudiantes.

Los enunciados que se les planteaban eran sólo sugerencias orientativas que facilitaran y guiaran a quienes lo precisaran.

En este apartado me ha sorprendido positivamente lo numerosas e interesantes respuestas y aportaciones de las participantes que han reportado una mayor explicitación de sus valoraciones y constituyen un material valioso para la evaluación del modelo de PR. Sus valoraciones e impresiones personales aportan datos relevantes de la experiencia y refuerzan las respuestas que ellas mismas han dado a los ítems cerrados, pero añadiendo matices personales. Se constata una coherencia interna considerable entre las respuestas a los ítems cerrados y las respuestas a las cuestiones abiertas, aunque éstas últimas aportan a su vez, nueva información sobre el modelo de PR implementado y valoraciones y propuestas de mejora muy satisfactorias.

Para facilitar la veracidad de las respuestas se les comunicó inicialmente a las participantes esta información:

1) Este apartado no era objeto de evaluación y no afectaría a su calificación; no formaba parte del Portafolio y lo entregarían separadamente.
2) Podían responder anónimamente a estas cuestiones. No debían responder de inmediato sino que disponían de una semana para elaborar las respuestas con cierta tranquilidad y distancia de la experiencia.

3) Sus aportaciones serían materia de análisis de la docente-investigadora para decidir, como consecuencia, los cambios precisos para mejorar el modelo de PR y su implementación en un futuro inmediato.

Las respuestas de las estudiantes fueron elaboradas por escrito y con estilo narrativo libre y ninguna de las quince dejó de responder a las cuestiones planteadas. En esta fase de interpretación especialmente cualitativa nos identificamos con el pensamiento de McMillan y Schumacher sobre la investigación educativa.

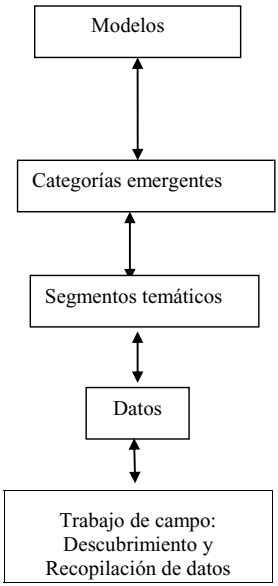
> "El análisis de los datos cualitativos es, en primer lugar, un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos (relaciones) entre las categorías. La mayor parte de las categorías y de los modelos surgen a partir de los datos; más que aparecer impuestos por los datos recopilados, a partir de la formulación de los datos. Los estilos analíticos de los investigadores van desde los estructurados hasta los surgidos a partir de intuiciones. No obstante, existen procesos generales y algunas técnicas que son comunes. La mayor parte de los investigadores emplean un estilo interpretativo/subjetivo antes que un estilo técnico/objetivo".
>
> (McMillan y Schumacher, 2007:478)

Siguiendo las reflexiones de estos autores compartimos la opción investigadora que desea evitar los procesos estandarizados, pues el sello de la investigación cualitativa es el marco creativo del investigador[182].

Las respuestas no se pueden formalizar con criterios comunes y resulta algo complejo y difícil su codificación. Las categorías, en nuestro caso, van emergiendo en un proceso de inmersión en los datos, que sufren un proceso de segmentación[183], clasificación, y de búsqueda de modelos sirviéndose de la intuición y los análisis reflexivos simultáneos, de tal modo que se logre percibir matices sutiles de significado. En la parte final del proceso se utiliza la expresión "modelos" para denominar la posible relación existente

[182] "Cada analista debe encontrar su propio estilo de *artesanía intelectual*. Aunque no hay reglas estrictas que puedan seguirse, el investigador no se puede permitir poner límites a su inventiva.
[183] Es decir, se dividen en partes relevantes o *unidades de análisis*.

entre categorías. Podemos representar así el proceso inductivo de análisis de datos:



Proceso inductivo de análisis de datos

El balance general de la información recogida de estas cuestiones abiertas del Cuestionario, nos indica que las estudiantes reafirman aspectos planteados en los ítems cerrados, pero que desean enfatizarlos o expresarlo de un modo más personal e incisivo. También se percibe que la mayoría han utilizado este apartado para realizar una síntesis final de su valoración personal de la experiencia.

La principal herramienta intelectual es la comparación. La técnica de comparar y contrastar se usa prácticamente en todas las tareas intelectuales durante el análisis. Por esta razón optamos por averiguar las categorías

emergentes por medio de la *convergencia*[184], es decir, averiguar los aspectos coincidentes de esas respuestas abiertas.

En primera instancia para procesar la información recogida, se ha seguido el sistema de segmentación de tres tipos de informaciones[185]:

a) Aspectos positivos del modelo de PR.
b) Aspectos mejorables del modelo de PR y de su implementación.
c) Aspectos más valorados de la experiencia vivida.

Según Bardín (1977) las categorías terminales provienen del agrupamiento progresivo de categorías de generalidad más débil. Esto justifica que para llegar a definir esas categorías presupone explorar y codificar formalmente la información, para poder realizar un proceso de reducción de datos esencialmente temático, adecuando progresivamente los aspectos comunes de sus componentes hasta llegar a formar bloques manejables.

Conformar el cuadro de categorías emergentes ha implicado plantearse interrogantes sobre a qué asuntos aluden algunos textos de las encuestadas, cuáles son los temas que con mayor regularidad sugieren la creación de una categoría, ¿qué refleja la unanimidad en las cuestiones expuestas por las encuestadas? ¿Cuál es la razón de que exista mucha o poca diversidad en la información de esas cuestiones abiertas?

Las categorías emergentes por su génesis y su misma naturaleza han de mantener su carácter abierto, flexible y su apertura a modificaciones. En esta fase del proceso interpretativo se ha evitado establecer subcategorías emergentes puesto que complicaría el proceso; además en el conjunto de los resultados, los correspondientes a las cuestiones abiertas aportan sólo una información complementaria. Para este estudio se opta por conceder

[184] Término acuñado por Bardín (1977). Otros autores le llaman "similitud".

[185] Un asunto clave en esta fase de análisis de los datos es separar siempre los datos descriptivos de las interpretaciones que se desarrollan; la formulación de datos es una actividad descriptiva, mientras los comentarios del investigador corresponden a una actividad reflexiva (McMillan y Schumacher, 2007:483).

una mayor relevancia a la información e interpretación que podemos inferir de los 32 ítems cerrados del Cuestionario.

Entendemos por categoría el resultado de un conjunto de temas que agrupamos por su similitud. La describen McMillan y Schumacher con estas palabras:

> "Una categoría es un concepto abstracto que representa el significado de temas similares. No obstante, los temas pueden formar parte de más de una categoría. Esto es posible porque el contenido de un tema (exposición explícita) puede poseer varias connotaciones (significados implícitos)".
>
> (McMillan y Schumacher, 2007: 492)

Para identificar las categorías emergentes de estas respuestas se ha llevado a cabo una búsqueda activa en los textos escritos de las participantes (frases, palabras, párrafos), los temas subyacentes hasta darles un nombre descriptivo para la materia y, tras un proceso revisado cíclicamente[186], se ha llegado a definir las siguientes categorías:

1. Nivel de satisfacción de las participantes
2. Aprendizajes nuevos y profundos del practicante
3. Desarrollo de la reflexividad
4. Dimensión formativa del modelo de PR
5. Mejora permanente de la dimensión personal y profesional
6. Valor formativo y dinámica de los seminarios
7. Compartir experiencias como fuente de aprendizaje
8. Organización y materiales para la PR
9. Descubrimiento de teorías implícitas en la acción docente
10. Tutorización desde la Universidad durante el proceso
11. Deseo de PR compartida en el primer año de ejercicio profesional.

[186] Habitualmente los investigadores perfeccionan su sistema de clasificación provisional de temas a lo largo del estudio.

En nuestro caso las categorías emergentes se sustentan en la información escrita que nos aportan las estudiantes y como su expresión es de estructura narrativa en todas las cuestiones, consideramos oportuno presentar algunos breves fragmentos de las respuestas de las participantes, a modo de muestra, que pueden resultar ilustrativos[187] de lo hasta aquí descrito. Para mantener el anonimato de los textos originales de las estudiantes se señala sólo su origen C.F. como abreviatura de "Cuestionario Final", del que procede toda la información recogida, codificada y categorizada.

A continuación se enuncia cada categoría emergente identificada, acompañada de una breve descripción de la misma y muestra algún texto original de las estudiantes que la ilustre.

Categoría 1 : Nivel de satisfacción de las participantes
Diez de las quince estudiantes utilizan expresan literalmente que han disfrutado con esta experiencia o que les ha gustado mucho y les ha satisfecho mucho. La mayoría de ellas agradecen por escrito haberles ofrecido esta posibilidad.
Textos ilustrativos de las estudiantes *- La realización de esta prueba piloto ha sido para mí todo un disfrute, ya que he vivido las prácticas más profundamente. Al principio me daba cierto miedo emprender una nueva manera de realizar las prácticas, debido al desconocimiento del tema. Pero tenía ganas de realizar algo nuevo, una metodología innovadora que puede beneficiar la práctica docente.(C.F.)* *- La verdad es que he disfrutado mucho realizando esta prueba piloto.(C.F.)*

Categoría 2: Aprendizajes nuevos y profundos de las practicantes
Doce de las quince participantes expresan que la PR les ha reportado aprendizajes nuevos y profundos que desconocían y que completan su preparación.
Textos ilustrativos de las estudiantes *- La verdad es que he disfrutado mucho realizando esta prueba piloto, porqué he adquirido conocimientos totalmente nuevos muy interesantes y relevantes para*

[187] Para ello se ha solicitado y obtenido la autorización y consentimiento de las estudiantes.

cualquier persona que decida dedicarse a la docencia. (C.F.)

- He aprendido una metodología y una práctica totalmente nueva y desconocida que me va a resultar inolvidable y útil en la vida profesional.(C.F.)

Categoría 3: Desarrollo de la reflexividad

Doce de las quince participantes manifiestan haber aprendido a reflexionar sobre la práctica de un modo real y práctico a través de esta prueba piloto.

Textos ilustrativos de las estudiantes

- El balance que hago de esta experiencia es altamente positivo. Si algo he desarrollado durante estas prácticas es sin duda la competencia reflexiva y la capacidad de analizar detalladamente cada una de mis actuaciones en el aula o en la escuela en general. (C.F.)

- En esta práctica reflexiva he aprendido mucho reflexionando sobre mis acciones, ya que he pensado en elementos y factores que a lo mejor, en otras prácticas, no había reflexionado. Digo esto porqué al tener las ideas más fijadas y sabiendo exactamente qué tenía que hacer, no pasaba nada por alto e intentaba reflexionar, siendo en todo momento lo más objetiva posible. (C.F.)

- Considero que tanto los documentos formativos como los casos prácticos trabajados en el seminario o individualmente me han servido mucho para mi reflexión. (C.F.)

Categoría 4: Dimensión formativa del modelo de PR

Once de las quince participantes consideran que esta metodología ha mejorado mucho su competencia profesional y exponen que el modelo propuesto es de alto valor formativo.

Textos ilustrativos de las estudiantes

- Personalmente considero que este Practicum basado en la Práctica Reflexiva es mucho más enriquecedor para el futuro docente que el habitual. Realmente se toma más conciencia del porqué de nuestras actuaciones en el aula y la manera en las que las podemos mejorar. (C.F.)

- Personalmente me ha parecido una experiencia mucho más formativa y gratificante que el Practicum tradicional. (C.F.)

- Considero que esta metodología de trabajo ha sido muy gratificante y enriquecedora para mi formación como futura docente.(C.F.)

- La práctica reflexiva ha sido de gran ayuda para mí. En el día a día en la escuela pasan muchas cosas y con la posterior " reconstrucción de las situaciones" y la reflexión pertinente que he podido aprender, los maestros siempre podemos estar en situación constante de aprendizaje.(C.F.)

Categoría 5: Mejora permanente de la dimensión personal y profesional Siete de las quince estudiantes expresan que esta experiencia les ha ayudado también a mejorar desde el punto de vista personal, no sólo profesional.
Textos ilustrativos de las estudiantes *- Por otra parte, lo que más valoro de la práctica reflexiva que he llevado a cabo es que me ha permitido observar y conocer la realidad de las aulas desde una óptica muy diferente a la que estaba acostumbrada. Cuando reflexionas sobre lo que estás viviendo, sobre tus actuaciones o sobre tus conocimientos, se ponen en juego muchos elementos personales y profesionales que creo, nos ayudaran a mejorar como profesionales de la educación. Este es el sentimiento que percibo en mí una vez finalizadas las prácticas. Y todo esto me lleva a considerar la práctica reflexiva como una opción de mejorar la práctica docente a partir de un planteamiento que nace directamente de las observaciones y reflexiones de la propia práctica educativa, es decir, de la experiencia. Por lo tanto, la práctica reflexiva se convierte para mí en un medio o camino habitual de formación continuada. (C.F.)* *- He aprendido muchísimo en todos los sentidos y muy especialmente en la preparación profesional. (C.F.)* *- Este tipo de Practicum ayuda mucho no sólo a nivel formativo y profesional, sino también a nivel personal. Este es un aspecto que quiero destacar; esta práctica reflexiva me ha llevado a crecer como docente y como persona.(C.F.)*
Categoría 6: Valor formativo y dinámica de los seminarios Catorce de las quince participantes afirman que lo más interesante de la experiencia ha sido la realización de los seminarios en la universidad durante las prácticas: contenido, dinámica, periodicidad.
Textos ilustrativos de las estudiantes *-Cuando más he aprendido ha sido en los seminarios. Entre unas y otras, y también la tutora de la Universidad, nos íbamos aclarando y entendiendo poco a poco esta nueva metodología. Los seminarios pienso que se realizaban en un periodo adecuado, una vez por semana, aunque creo que necesitábamos más tiempo, o bien el grupo tendría que haber sido más reducido (C.F.)* *- Pienso que en este Practicum los seminarios grupales son fundamentales para poder aportar y descubrir diferentes maneras de ver las cosas. Se hacen cortos.(C.F.)* *- Una de las cosas que más me ha gustado y considero que es más provechosa son los seminarios grupales, ya que es allí donde más he aprendido. Es cierto que ha habido algunos documentos T-P que me han costado un poco, ya que la información era compleja, pero gracias a los seminarios he podido entenderla mucho mejor.(C.F.)* *- El seminario grupal ha sido muy fructífero y satisfactorio para mi, el encontrarme semanalmente con mis compañeras. Ha hecho que viva las prácticas de otra manera, ya que esperaba el día para poder compartir y expresar lo que estaba viviendo en el*

mismo momento que me estaba sucediendo. Por lo tanto, considero los seminarios grupales de gran ayuda y apoyo para el estudiante. (C.F.)

- Por otra parte me agradaría mencionar que el poder disponer de un día a la semana para volver a compartir momentos de aprendizaje y vivencias con las compañeras, me ha ayudado mucho a seguir complementando mi bagaje profesional y hacerme a la idea de que poco a poco se está rompiendo esa rutina de la vida universitaria para irse introduciendo en el escenario profesional.(C.F.)

- Desde mi punto de vista, lo más satisfactorio de esta experiencia ha sido el poder compartir en los seminarios grupales, los diferentes casos de las participantes.
En esa situación es cuando realmente más he aprendido y reflexionado. He aprendido a analizar la realidad escolar y las aportaciones de mis compañeras. Es uno de los elementos que más valoro del Practicum 3 innovador en el que he participado. (C.F.)

Categoría 7: Compartir experiencias como fuente de aprendizaje

Las quince participantes conceden un gran valor a los seminarios grupales puesto que les ha permitido hablar y compartir sus experiencias y aprender de las experiencias de las demás. Consideran muy enriquecedores los dos aspectos: presentar sus casos para recibir aportaciones de sus compañeras y aprender de sus compañeras que presentan sus casos.

Textos ilustrativos de las estudiantes

- Me ha gustado mucho la manera de trabajar estas prácticas y el poder compartir mis experiencias de las prácticas con las compañeras y poder participar en las suyas, intentando pensar soluciones posibles y factibles. Yo podía ayudar a mis compañeras y a la vez podía interiorizar y apropiarme de sus experiencias para estar mejor preparada para la práctica educativa. (C.F.)

- Creo que sería interesante ampliar un poco el tiempo del seminario para poder compartir más vivencias y experiencias y, por otra parte, me ha parecido interesante y útil la manera de organizarlo, ya que al tener un tema en el que reflexionar sobre nuestra práctica, es más fácil tener los conceptos claros y sintetizados. (C.F.)

- Sobre todo me gustaría destacar la parte de los seminarios grupales que creo, sin duda alguna, que es la más importante y beneficiosa para los estudiantes. El hecho de poder compartir las propias experiencias con las compañeras y tener la oportunidad de hacer una reflexión grupal y críticas constructivas sobre cada una de las actuaciones o pensamientos que hemos tenido a lo largo del periodo de prácticas, considero que no sólo nos ayuda como futuras profesionales de la educación, sino también como personas, ya que en múltiples ocasiones las reflexiones se conducían al terreno de lo personal, y el secreto está en encontrar el equilibrio. (C.F.)

- La interacción con las compañeras me ha resultado muy gratificante, ya que me he sentido comprendida, ayudada e identificada en muchos de sus casos. Creo que ha sido una experiencia muy positiva. (C.F.)

Categoría 8: Organización y materiales para la PR

El material que se ha elaborado para guiar la PR del *Practicum* 3 ha sido valorado positivamente por doce de las estudiantes. Unas aprecian la organización, otras los documentos formativos, otras la guía del portafolio, otras los instrumentos para la PR.

Textos ilustrativos de las estudiantes

- *Pienso que todos los elementos, materiales e instrumentos metodológicos para esta PR están muy bien organizados y estudiados, por ello no modificaría nada referente a la estructuración del trabajo. También me ha parecido óptimo el modo de llevar a cabo este Practicum innovador orientado a la PR. (C.F.)*

- *Considero que el trabajo de las estudiantes estaba muy bien planificado y con una serie de fases muy marcadas que nos han ayudado mucho para el desarrollo de la PR y de nuestro trabajo durante y después de las prácticas. (C.F.)*

Categoría 9: Descubrimiento de teorías implícitas en la acción docente

Ocho de las quince participantes manifiesta haber aprendido a detectar en su práctica docente teorías implícitas o elementos inconscientes. Incluso algunas de ellas expresan que *"teorías implícitas"* era una expresión poco conocida para unas y desconocida para otras. Todas desconocían su significado y realidad y la PR les ha familiarizado con esta realidad que afecta tan profundamente la acción docente. Ya no sólo conocen su significado, incluso, en ocasiones prácticas, son más capaces de identificarlas y están dispuestas a revisarlas o superarlas.

Textos ilustrativos de las estudiantes

- *Particularmente, el aprendizaje más valioso de la práctica reflexiva realizada ha sido el hecho de facilitarme la identificación de algunas de mis propias teorías implícitas y prejuicios. Me ha permitido ser más consciente de mi propia actuación en el aula, de manera, que de algún modo, ha puesto en alerta mi "sistema de vigilancia". Este aspecto tiene un doble filo, ya que también me ha llevado a perder espontaneidad en la detección de casos, aunque pienso que es una actitud inevitable y una fase por la que hay que pasar. Una fase similar al período de tiempo en que se aprende a leer y a escribir, una situación en la que se está tan pendiente del instrumento que no se usa de forma ágil. Ahora espero interiorizar este mecanismo y ponerlo a mi servicio, haciendo que funcione de forma más automática y permitiendo, por tanto, que se despliegue de una forma más efectiva. (C.F.)*

- *"Ha sido una práctica muy interesante y que he podido aprender mucho y descubrir nuevos conceptos, pensamientos, sentimientos… gracias al contraste de ideas, puesta en común de conocimientos… con mis compañeras del grupo piloto.(C.F.)*

Categoría 10: Tutorización desde la Universidad durante el proceso

Seis de las quince participantes por propia iniciativa valoran el seguimiento ágil que durante las prácticas escolares han recibido por parte de la tutora de la Universidad realizado personal o *on-line*.

Texto ilustrativo de las estudiantes *-Una vez que la tutora de la UIC lo explicó, empecé a entender algo, aunque no lo suficiente. Me iban surgiendo dudas, que iba preguntando vía e-mail a la tutora. Considero muy adecuado este contacto, ya que me permitía preguntar a medida que iba realizando el trabajo, de manera que no me quedaba detenida durante días y podía realizar mi trabajo al día. (C.F.)*

Categoría 11: Deseo de PR compartida en el primer año de ejercicio profesional Las quince participantes consideran que les reportaría mucha ayuda el disponer de una situación de PR en la escuela o en la Universidad a lo largo del primer curso de incorporación a las aulas. Manifiestan que les proporcionaría formación práctica, profesionalidad y contribuiría a una cultura institucional más colaborativa
Texto ilustrativo de las estudiantes *- Pienso que es muy interesante, que constituiría un recurso muy útil para afrontar la inserción de los docentes noveles en esta profesión, permitiría la adaptación de éstos de una forma acompañada, de manera que en muchos casos compensaría entornos muy divergentes respecto de la forma de ser del individuo. Me parece un recurso inestimable, que además, bien llevado podría incidir en la mejora del propio centro. Es decir, no sólo se conseguiría la mejora del profesional, sino también la mejora de la profesión y de la propia institución escolar.(C.F.)*

8.5. Indicios de valoración de los maestros/as-tutores

Como se ha expuesto anteriormente este trabajo sólo investiga directamente la valoración de la implementación de un nuevo modelo de PR desde la perspectiva de los estudiantes. Los maestros/as/tutores de nuestras quince alumnas han participado sólo desde el punto de vista de darles información de las características de estas PR, de las características del modelo que seguirían nuestras alumnas y les hemos proporcionado todo el material necesario para su autonomía en la tutorización. En el instrumento nº 6 de recogida de datos que es la hoja de evaluación en que el maestro/a evalúa las prácticas de la estudiante, en esta ocasión, incluía un nuevo apartado para que los maestros-tutores valoraran el modelo de PR utilizado. Así se les solicitaba su opinión:

Valoración del maestro-tutor sobre el modelo de PR.
El practicante lo ha utilizado como guía reflexiva durante estas prácticas. Aunque su valoración fuera algo teórica, general, puntual o algo intuitiva, constituye una información relevante y valiosa para nuestra investigación, tanto por su valor personal como por proceder de un maestro/a, profesional en activo, inmerso en el aula escolar, y con acumulada experiencia docente.

....., a.....de..... de 2008

Firma del maestro/a- tutor/a del centro Sello del centro

Las respuestas de estos tutores han sido poco relevantes pero podemos transcribirlas brevemente. Cada alumna ha hecho las prácticas en centros distintos por ello tenemos quince maestros/as-tutores/ distintos de los cuales sólo diez aportan su valoración. Por tanto un 33,33% de los maestros/as encuestados no explicita por escrito su valoración del modelo, no contesta Suponemos que es por no conocer suficientemente la metodología de nuestro modelo y aunque la tuvieran disponible para su lectura algunos no habrán podido emitir un juicio de valor o quizás no hayan podido dedicar tiempo a estudiarlo. Hay que tener en cuenta que las prácticas se realizaban en los meses de abril y mayo, último trimestre del curso escolar con todo lo que esto comporta de acumulación de tareas ordinarias y extraordinarias en las escuelas.

El 66,66% de los maestros/as nos hace llegar su valoración del modelo de PR. Esas respuestas son positivas respecto al modelo utilizado. Las

contestaciones son variadas y heterogéneas pero básicamente se detectan dos tipos de valoraciones positivas:

- Valoración global positiva pero sin especificar ni entrar en detalles y manifestar carecer de suficiente información. De las diez respuestas sólo una de ellas es de estas características.
- Valoración positiva del modelo justificando dicha valoración con argumentos relativos a la formación de la estudiante o de la profesión docente. De las diez valoraciones, nueve son de estas características.

A continuación se presentan resumidamente estas valoraciones evaluativas de los maestros/as-tutores/as acerca del método R[5] experimentado en sus aulas por las practicantes.

Maestro/a-tutor/a	**Opinión maestro/a-tutor/a sobre el modelo de PR**
Maestro/a-tutor/a 1. E. Infantil	Modelo muy interesante. Facilita una mejora notable de la formación práctica de la estudiante y supone darle las herramientas para detectar sus posibles carencias de formación teórica y/o cuestionarse su propia práctica.
Maestro/a-tutor/a 2. E. Infantil	Esta experimentación piloto y la lectura de la documentación me ha llevado a tres conclusiones: -La importancia para el educador de reflexionar sobre la tarea educativa. -Utilizar esas reflexiones para elaborar nuevas propuestas para mejorar nuestra tarea. -Valorar la gran efectividad formativa de la PR aunque resulte lenta.
Maestro/a-tutor/a 3. E. Infantil	Me parece un modelo positivo, pero no puedo realizar una valoración al no conocerlo en profundidad.
Maestro/a-tutor/a 4. E. Infantil	Este modelo se adecua muy bien a nuestra profesión docente. Ayuda a la autorreflexión y la autoevaluación sobre nuestras actuaciones diarias en el aula.
Maestro/a-tutor/a 5. E. Infantil	Hasta ahora el maestro aprendía a ser reflexivo sólo con el tiempo y la experiencia profesional, pero con este modelo se adelanta el desarrollo de la reflexividad en la carrera.
Maestro/a-tutor/a 6. E. Infantil	Me parece muy bien este modelo de PR, por un lado, porque ayuda al estudiante y a la docente a autoevaluar su actividad y sus actitudes y, por otra parte facilita al estudiante a poner

	en práctica la teoría que ha estudiado.
Maestro/a-tutor/a 7. E. Primaria	Considero muy interesante este modelo formativo de la PR que estáis utilizando actualmente ya que considero que es una herramienta que deberíamos integrar todos los docentes como método o hábito de trabajo en cada una de las situaciones de aprendizaje y que nos ayudaría a no ser rutinarios y a mantener ese punto de análisis y mejora del proceso de aprendizaje.
Maestro/a-tutor/a 8. E. Primaria	Considero que es una buena práctica que enriquece la formación práctica de la estudiante.
Maestro/a-tutor/a 9. E. Primaria	Este modelo formativo de PR es muy interesante porque conduce a analizar las actuaciones y extraer conclusiones y propuestas ante hechos concretos acontecidos en el aula escolar. También lo considero muy positivo porque además de fomentar la reflexión individual del maestro/a la introduce la reflexión compartida con sus compañeros/as
Maestro/a-tutor/a 10. E. Primaria	Considero que esta PR es una buena metodología. Este Practicum siguiendo el modelo de la PR ha ayudado a la estudiante a relacionar materiales, documentos, conceptos, con la vivencia directa en el aula escolar. Al tutorizar a esta practicante en puntos concretos he percibido que esta prueba piloto le ha ayuda en su desarrollo profesional. Otro aspecto destacable es que aún tratándose de unas prácticas altamente reflexivas, en ningún caso esto la ha distanciado de la implicación con el grupo-clase manteniendo con los alumnos/as una relación directa y natural.
Maestro/a-tutor/a 11 E. Infantil	No hace valoración del modelo de PR.
Maestro/a-tutor/a 12 E. Infantil	No hace valoración del modelo de PR.
Maestro/a-tutor/a 13 E. Primaria	No hace valoración del modelo de PR.
Maestro/a-tutor/a 14 E. Primaria	No hace valoración del modelo de PR.
Maestro/a-tutor/a 15 E. Infantil	No hace valoración del modelo de PR

Valoraciones de los maestros/as-tutores/as sobre el modelo de PR

Como se ha señalado en otras dos ocasiones las valoraciones de los maestros-tutores de las escuelas que han estado implicados en la prueba piloto, no podemos analizarlas ni tratarlas en profundidad puesto que no ha sido posible implicarlos plenamente en la elaboración del modelo

propuesto de PR. Por esta razón, la honestidad intelectual nos obliga a considerar sus valoraciones como indicios de evaluación, ya que sus aportaciones son como participantes externos que han sido espectadores y orientadores de la PR en las estudiantes que han tutorizado. Falta investigar en profundidad su perspectiva de la PR.

La valoración del modelo que los maestras/os-tutora/es es globalmente positiva. En ninguna de ellas destacan elementos que consideren negativos en el modelo y sólo una maestra aporta una sugerencia para la mejora de la experiencia: posible implementación de una unidad didáctica en el aula escolar y aplicar el modelo propuesto de PR a sus resultados. La considero de interés para optimizar la experiencia en las futuras ocasiones.

8.6. Propuestas para optimizar el modelo

Si esta investigación está planificada para poder tomar decisiones sobre el modelo una vez experimentado, conviene detectar los beneficios y carencias que pueden aportarnos la muestra de estudiantes. Hasta ahora los datos descriptivos e interpretativos han aportado abundantes valoraciones positivas del modelo y sus beneficios formativos por parte de las estudiantes y maestras/os-tutoras/es; unas referidas a aspectos puntuales y otras a valoraciones generales de la experiencia.

Sin embargo nos interesa mejorar el modelo y para ello precisamos conocer los aspectos del modelo que han presentado alguna dificultad a las estudiantes, así como las sugerencias concretas que proponen para optimizar el modelo y su implementación. Las sugerencias de mejora proceden de distintas fuentes: preguntas abiertas del Cuestionario, contenidos del portafolio, intercambio verbal de opiniones al terminar los seminario semanales con ellas, entrevistas para tutorizar a las participantes durante el proceso, etc. Las presentamos todas, sin seleccionarlas ya que nos interesa valorarlas todas.

Sugerencias para optimizar el modelo de PR y su implementación
1. Reducir el número de estudiantes de los seminarios.
2. Incrementar el tiempo de los seminarios para presentar más casos.
3. Dedicar unas sesiones previas a los fundamentos teóricos del modelo con el fin de familiarizarse y dominar mejor la metodología, antes de iniciar las prácticas escolares. Esto reduciría la incertidumbre al iniciar sus prácticas en el aula.
4. Algún documento formativo ha resultado difícil y sólo después del seminario se ha comprendido del todo.
5. Completar la experiencia con un diario reflexivo abierto, no guiado.
6. Revisar la necesidad o no de agrupar los casos presentados semanalmente por temas. Parece que lo interesante es aprender y centrarse en la metodología; la temática de los casos presentados no parece que requiera homogeneidad.
7. Revisar algunas fichas T-P del portafolio (sobre documentos formativos), ya que algunas son algo reiterativas o demasiado extensas.
8. Posible implementación por parte del practicante de una unidad didáctica en el aula escolar y aplicar posteriormente el modelo propuesto de PR sobre los resultados.

Hemos unido a las sugerencias realizadas por las quince participantes a la única que se ha recibido de maestras/os-tutoras/es, como sugerencia 8 del cuadro anterior.

Aunque las sugerencias son heterogéneas, variadas y algo dispersas todas presentan interés para su revisión, estudio y para tomar decisiones sobre el modelo y la implementación próxima en el marco del *Practicum*.

8.7. Informe evaluativo del modelo

Analizados los resultados de la implementación del modelo de PR para las estudiantes de *Practicum* 3, de tercer curso de Magisterio, debemos ya extraer conclusiones valorativas y evaluativas.

Como elemento preliminar de este informe se presenta a continuación una

primera síntesis de cómo evalúan el Método R^5 de PR la docente-investigadora y las estudiantes, principales protagonistas de la experiencia[188].

Evaluación del modelo de PR experimentado
1. Modelo muy práctico, no teórico y asequible.
2. Ha resultado muy útil.
3. Enseña a reflexionar sobre la práctica.
4. Ha enseñado a aprender a partir de tu propia práctica.
5. Las fases de Schön han sido de gran utilidad para aprender a reconstruir, analizar y reflexionar las situaciones del aula.
6. Los seminarios de reflexión grupal son muy formativos.
7. Se aprende mucho de las compañeras en el seminario.
8. Compartir las experiencias ha mejorado y ampliado la formación práctica.
9. La experiencia ha ayudado a las estudiantes a reconocer, con sorpresa, la incidencia real de sus teorías implícitas y los factores emocionales que han intervenido en sus actuaciones y reacciones en el aula escolar.
10. La *interacción y contraste* han sido las estrategias de mayor incidencia formativa.
11. El modelo ha movilizado en las estudiantes el conocimiento teórico y práctico para su intervención educativa.
12. Han aprendido a reflexionar individual y colectivamente.
13. El aprendizaje logrado es más profundo, al ser teórico y práctico a la vez.
14. Este modelo hace más interesantes y formativas las prácticas.
15. Este modelo contribuye muy directamente a la preparación profesional.

El informe evaluativo que presentamos a continuación, conviene recordar, que afronta la perspectiva de las estudiantes y también la mía, como investigadora que ha vivido este proceso. Como investigadora además

[188] Se refleja la valoración conjunta de las estudiantes y la investigadora.

estoy en condiciones de comparar este modelo innovador con el que hemos utilizado en las prácticas escolares anteriores, en el mismo contexto [189]. Resumo la comparación que puedo realizar brevemente respecto al *Practicum* anterior y a la memoria de las prácticas escolares. Este último modelo experimentado ha resultado objetivamente más formativo porque ha exigido del alumno una implicación muy profunda en el aprendizaje experiencial que implicaba su propia reflexión y se enriquecía con la reflexión de sus compañeras de seminario. Comparado con la orientación tradicional del *Practicum* se ha logrado unas práctica escolares más formativas aunque más exigentes a nivel intelectual por parte de los estudiantes. Apenas han tenido que realizar tareas burocráticas en la escuela de prácticas y han centrado su aprendizaje en la inmersión en el aula educativa y en la reflexión sobre sus propias actuaciones. Así mismo la elaboración del portafolios final para su evaluación ha requerido un escaso trabajo mecánico de transcripción y en cambio ha supuesto una esfuerzo intelectual de profundización, reflexión, creatividad, análisis de su estilo docente, mayor autoconocimiento, autocrítica y metacognición de las estudiantes sobre sí mismas. En palabras suyas

"ha sido una Práctica mucho más agradable y formativa a nivel personal y profesional pero hay que reconocer que nos ha supuesto menos trabajo mecánico pero nos ha exigido un trabajo intelectual y mucho mayor que otros años. Ha implicado más dimensiones de nuestra persona. Pero hay que reconocer que hemos aprendido mucho más y de forma mucho más agradable". (Cuestionario final de una de las estudiantes).

El objetivo formativo del modelo que he elaborado y puesto en acción, pretendía básicamente una mejora cualitativa de tres aspectos de la

[189] En los cursos académicos anteriores yo misma, en la UIC, como docente-tutora experimenté con mis alumnos/as de Magisterio otros modelos más tradicionales de prácticas y también algún otro modelo con elementos de corte reflexivo. Esto me permite hacer algunas valoraciones comparativas.

formación de las/los futuras/os maestras/os.

a) Una orientación más práctica de su formación que integrara, a la vez, el conocimiento teórico.
b) Aumentar el desarrollo de su reflexividad sobre su propia práctica de modo que ésta sea una fuente permanente de aprendizaje y mejora profesional.
c) Incrementar su profesionalidad docente.

La investigación presente, el trabajo de campo realizado y los resultados obtenidos están orientados a poder realizar una evaluación del modelo metodológico de PR, asunto que estamos ya en condiciones de realizar. Precisamente evaluar el modelo es parte del proceso sistemático de recogida de información que una vez juzgada nos permita tomar decisiones en relación con la mejora del mismo[190].

En el campo de la evaluación de programas y de modelos formativos es donde adquiere mayor relevancia la perspectiva de la evaluación no como un hecho puntual sobre los resultados del mismo sino una valoración dinámica que se ha de extender a todas las fases de la investigación: desde la planificación, al diseño y desarrollo, y a los resultados. Aunque formalmente la evaluación aparece como una de las fases finales del proceso de intervención, ésta está de forma subyacente en todas las fases del proceso investigativo. Aunque antes no era así, actualmente hoy se acepta de un modo generalizado que evaluación y planificación son caminos que caminan en paralelo (Alvira F., 1991).

[190] Pérez Juste (1991) la define la evaluación de programas como el proceso sistemático de recogida de información rigurosa-valiosa y fiable, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa como de las personas implicadas. Es un proceso porque representa la exigencia de superar los modelos exclusivamente sumativos, puntuales y descontextualizados y centrados en el puro control. Sistemático porque supone la necesidad de una previa planificación de la evaluación, ya que ha de extenderse tanto al diseño y desarrollo como al resultado.

La evaluación de modelos formativos y programas supone un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos y de habilidades aplicadas que según Fernández-Ballesteros (1995) han de reunir estas características específicas:

- Es un recurso para la mejora de las acciones, que debidamente organizadas se desarrolla en un determinado contexto.
- Supone esencialmente una metodología científica aplicada, con el fin de emitir juicios valorativos sobre un determinado objeto.
- Permite tomar decisiones respecto si el programa se ha de rectificar, eliminar o sencillamente seguir su desarrollo
- La necesidad de incluir en el proceso evaluativo a las personas implicadas en el modelo o programa ya sea como decisores, técnicos, usuarios, etc. En este sentido el concepto de adecuación u optimización debe entenderse aquí como adecuado científicamente y para los agentes implicados[191], es decir; es por tanto una adecuación objetiva e inter-subjetiva a la vez.

La evaluación de nuestro modelo de PR reúne todas las características citadas.

Se presenta a continuación una evaluación final – que recoge también la evaluación continuada a lo largo de todo el proceso- del modelo experimentado en relación a los objetivos formativos que nos hemos propuesto con él:

1. El modelo de PR sí les ha enseñado a reflexionar sobre su práctica docente.
2. El modelo metodológico de la PR les ha enseñado a ser

[191] En esta investigación recordamos que no se abordan todos los implicados en el proceso, sólo algunos, como se ha expuesto en repetidas ocasiones.

docente reflexivos durante sus prácticas.

3. La reconstrucción *a posteriori* de las situaciones vividas en el aula ha sido uno de los elementos que más ha contribuido a su mejora personal y profesional.

4. La *interacción* y *contraste* con sus compañeras durante los seminarios la han valorado muy particularmente: les ha abierto panorámicas nuevas de mejora personal y ha revalorizado la necesidad de incrementar sus conocimientos teóricos.

5. Lo que más han apreciado del modelo es la posibilidad de compartir experiencias en los seminarios semanales con sus compañeras; consideran que les ha reportado un incremento de su formación práctica.

6. Consideran valiosa la PR como metodología para su formación profesional y competencia profesional.

7. El modelo de PR que han experimentado lo consideran mucho más formativo y didáctico que los modelos de años anteriores.

8. Su apreciación global de la experiencia es muy positiva y agradable tanto desde el punto de vista formativo como humano.

9. El portafolio como estrategia de trabajo y de evaluación ha contribuido a hacer más reflexivos a las estudiantes que lo han realizado durante esta experiencia.

De este trabajo de campo podemos inferir que el modelo de PR implementado ha incidido positivamente en la formación reflexiva y práctica de las estudiantes de la muestra seleccionada. Y esto se afirma desde la perspectiva de las estudiantes y de la investigadora. Mi evaluación, como investigadora de este trabajo doctoral, es positiva respecto a la efectividad formativa del modelo de PR diseñado y experimentado.

Mi valoración se fundamenta en:

a) Los resultados finales obtenidos de la prueba piloto y su interpretación
b) La evaluación continuada a lo largo de todo el proceso de esta investigación.
c) La multitud de matices y percepciones de los participantes que he podido observar y evidenciar a lo largo del proceso investigativo y que no se pueden transcribir aquí por ser muy numerosas, heterogéneas y en algunos casos muy personales. Al estar inmersa en el proceso investigador, implicada con las estudiantes y formando parte de su contexto de aprendizaje, la experiencia de primera mano me ha facilitado que pueda servirme de mi conocimiento personal, mi reflexión y mis experiencias propias como fuentes de información para comprender e interpretar la dinàmica y los resultados de la experimentación realizada. De este modo como observadora directa de los procesos formativos he podido percibir una información y unas matices que van mas allá de lo que se puede anotar incluso en las notas de campo más completas (Patton, 1987).

Al finalizar este breve informe evaluativo considero es oportuno glosar algunas de las limitaciones que presenta este proceso investigativo. Las principales limitaciones se derivan del método y del objeto de investigación. Entre otras pueden señalarse las siguientes:

a) La complejidad y la subjetividad para llevar a la práctica alguna de las etapas de la investigación con estricto rigor.
b) La evaluación de personas en un contexto real y definido, supone la necesidad de no introducir alteraciones a dicho contexto, de tal manera que no modifiquemos el entorno, para que las estudiantes evaluadas se modifiquen las actuaciones. Esto puede repercutir en la

recogida de los datos y en las técnicas e instrumentos que empleamos para hacerlo.

c) Recordar la exclusiva validez ecológica – no generalizable - de esta experimentación cuyos resultados están impregnados de elementos propios del contexto de nuestra experimentación.

d) Algunas de las críticas más generales que se hacen a la investigación evaluativa ponen de manifiesto estos tres aspectos:

- El riesgo de subjetividad.
- Las observaciones y los informes de los sujetos pueden ser incompletos o sesgados.

Indudablemente la investigadora - y autora de este libro – plantea que al analizar las situaciones puede verse algo influida por su propio marco referencial.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES

9.1. Conclusiones generales

Se presentan a continuación las conclusiones finales a las que conduce la investigación presente. Al final de capítulo 2 se han expuesto las conclusiones de la investigación descriptiva realizada sobre la situación actual del *Practicum* en los planes de estudios de Magisterio como averiguación del estado de la cuestión. Esas conclusiones sólo tienen un valor diagnóstico.

En cambio, en esta parte final del trabajo expongo las conclusiones más relevantes de todo el trabajo de investigación en las cuales se incluyen aspectos teóricos, prácticos, metodológicos y experimentales. Se apunta también las principales conclusiones inferidas de la investigación evaluativa que se ha realizado en la fase experimental del trabajo. Y todo ello se expresa como una evaluación que está orientada a tomar decisiones de mejora del Método R^5, la profesionalización docente y la formación práctica de los futuros/as maestros/as.

Se exponen las principales conclusiones generales que confirman a hipótesis inicial planteada:

1) La investigación - realizada en el contexto de los estudios de Magisterio de la UIC- confirma que la implementación de la Práctica reflexiva (PR) durante las prácticas escolares, aumenta cualitativamente el potencial formativo del *Practicum* en las estudiantes. Al comparar los resultados de la experimentación con los resultados de los *Practicum* anteriores, se constata una mejora cualitativa de la formación práctica de los estudiantes.

Y esto se afirma desde la perspectiva tanto de las estudiantes como de los/as tutores/as de la Universidad.

2) La utilización sistemática del Método R^5 de Práctica reflexiva que los estudiantes han experimentado durante sus prácticas escolares, ha incidido directamente en el desarrollo de su reflexividad. Se aprecia que han realizado un doble aprendizaje aunque por medio de una misma acción:

a) Reflexionar de forma práctica
b) Reflexionar sobre su práctica en el aula escolar.

3) La reflexión sobre la práctica es una competencia docente clave en el maestro/a. Las diferentes interacciones que se dan en cada uno de los contextos en que se produce el aprendizaje, y para que éste pueda ser transferido de unos contextos a otros, es imprescindible que se dé continuidad entre ellos. Y esto es posible a través de la reflexión - habilidad estrechamente ligada a la profesionalización docente-.

4) La experimentación del Método innovador ha propiciado en las estudiantes el desarrollo de su competencia reflexiva sumergiéndose en la espiral continua de acción-reflexión-acción. La reflexividad constituye una valiosa competencia personal y profesional imprescindible en la profesión docente que requiere ser desarrollada ya en la universidad, durante la formación inicial de los futuros maestros/as.

5) Introducir la Práctica reflexiva en el plan de estudios promueve y acelera el proceso de profesionalización docente de nuestros/as estudiantes. Esta experimentación supone un avance concreto y real en el afán por contribuir académicamente a que la formación práctica sea el eje vertebrador de la formación universitaria de los futuros docentes.

6) El modelo metodológico de Práctica reflexiva orientado a la formación práctica -Método R^5 - ha incidido directamente en la profesionalización docente garantizando una toma de contacto reflexiva de los estudiantes con el mundo laboral y profesional**.** Nuestras estudiantes al utilizar como fuente de aprendizaje experiencial y reflexivo el escenario real, han desarrollado competencias profesionales que enriquecen su formación. Los resultados de la investigación indican que si se interrelacionan los conocimientos académicos con la realidad escolar se pone a los estudiantes en condiciones de reflexionar en y sobre su actuación profesional de modo que inician antes – en relación a modelos anteriores - una aprendizaje competencial de su profesión en compañía y bajo la tutoría y asesoramiento de profesionales cualificados dispuestos a compartir su trabajo.

7) Para las alumnas participantes la práctica reflexiva realizada en el marco curricular del *Practicum* ha constituido una experiencia asequible, útil y agradable que desean seguir practicando, individual y colectivamente, durante sus primeros años de ejercicio profesional en las escuelas. En la prospectiva se plantea que la institucionalización de la Práctica reflexiva en las escuelas que la desean contribuye superar la cultura profesional *aislacionista* de la escuela tradicional, generándose una cultura más cooperativa a que transforma a los equipos docentes en pequeñas "comunidades de aprendizaje" entre maestros en el propia escuela donde se comparten experiencias, casos, conocimiento práctico y se aportan soluciones diversas. Esta conclusión se ha confirmado mediante su experimentación en diferentes instituciones educativas en las que se ha llevado a cabo.

8) La Práctica reflexiva ha llevado a las participantes a ejercitarse en el aprendizaje reflexivo que, basado en una visión constructivista, plantea que el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento construido por el mismo alumno/a en formación y no un conocimiento por transmisión creado con anterioridad por terceros. La Práctica reflexiva es una modalidad formativa de corte personalista por entender la formación desde la perspectiva de la persona, que parte de su singularidad y por entrelazar profundamente el desarrollo personal con el desarrollo profesional del maestro/a.

9) La Práctica reflexiva y al partir de la propia práctica sigue una metodología de corte inductivo que reporta a los futuros maestros/as una formación más práctica y significativa y por ende más idónea para profesiones complejas como la de maestros/a. Precisamente esta estructura inductiva del aprendizaje aumenta la significatividad personal y psicológica en los conocimientos que adquiere durante el periodo de prácticas escolares. La Práctica reflexiva durante los estudios universitarios promueve que los estudiantes inicien la configuración de su propio estilo docente durante la formación inicial.

10) La Práctica reflexiva promueve en las practicantes una perspectiva más holística de la realidad educativa que les conduce a reflexiones y decisiones interdisciplinares y pluridisciplinares para responder a las situaciones que surgen en el aula escolar. La complejidad educativa, la inmediatez para tomar decisiones y la adecuación al contexto concreto lleva a resolver las contingencias asumiendo unitariamente – no de forma fragmentaria- los diferentes aspectos presentes en los problemas de los niños/as del aula (problemas cognitivos, didácticos, emocionales, psicológicos, sociales, etc.).

11) El innovador Método R^5 de Práctica reflexiva de ha obligado a las practicantes, inmersas en contexto escolares concretos, a movilizar sus conocimientos teóricos y a articularlos más profundamente con su conocimiento práctico, al tener que resolver situaciones vividas en el aula. El conocimiento teórico ha adquirido una mayor significatividad para las estudiantes al comprobar su estrecha relación con la práctica escolar. La metodología formativa utilizada vincula la experiencia práctica a la formación – inicial o permanente – concibiendo el binomio teoría/práctica como dos elementos que se necesitan mutuamente. Esta experiencia ha llevado a los participantes a comprender que la profesión docente exige una formación continua, hacia la que han mostrado una actitud positiva y un notable interés.

12) En el proceso de formación inicial de maestros/as, la Práctica reflexiva conduce a una integración equilibrada de cuatro elementos didácticos: experiencias, reflexiones, interacción con los demás, conocimiento teórico. La relación de estos cuatro elementos origina una dinámica formativa que desplaza el conocimiento teórico del punto de partida a la vez que éste deviene dinámico, flexible y se asimila de manera estable en el maestro/a en formación y en la persona.

13) El Método R^5 de Práctica reflexiva presenta nuevas formas de articulación del conocimiento teórico y el conocimiento práctico en la formación universitaria, superando los planteamientos de complementariedad y concediendo al saber práctico el rango epistemológico que le corresponde. La PR promueve en cada estudiante un significativo incremento de aprendizaje como consecuencia de ejercitarse en las siguientes habilidades intelectuales:

- Contextualizar sus conocimientos a un ámbito docente concreto.
- Aplicar adecuadamente sus conocimientos teóricos a cada contexto educativo.
- Combinar teoría y práctica en su intervención docente en el aula.
- Reestructurar sus conocimientos teóricos a la luz de la práctica.
- Reflexionar sobre conocimientos contrapuestos para armonizarlos.
- Elaborar nuevas conceptualizaciones después de contrastar conocimiento académico y conocimiento experiencial.
- Inferir, teorizando a partir de la práctica.
- Movilizar todos sus conocimientos disponibles (teóricos, prácticos) elaborando una respuesta única y contextualizada, a situaciones reales del aula que exigen de la intervención docente del practicante.
- Detectar vacíos o carencias de conocimientos teóricos a subsanar

14) La integración en el Método R^5 de la versión adaptada del *profesional reflexivo* de Schön ha contribuido de forma relevante a que las estudiantes aprendieran a reflexionar individualmente sobre sus vivencias en el aula escolar. Ha resultado una propuesta útil para guiar su reflexión individual ayudándoles a reconstruir la experiencia e integrando en esa reflexión aspectos subjetivos y objetivos de sus actuaciones en el aula. Como consecuencia de haber utilizado esta estrategia metodológica para reflexionar, han estructurado mejor la verbalización de sus experiencias al exponerlas en los seminarios semanales.

15) Los seminarios semanales de Práctica reflexiva grupal en la Universidad durante el periodo de prácticas las prácticas escolares, han demostrado ser el elemento más valorado por su efectividad formativa. La interacción entre las practicantes, el compartir sus experiencias reales de aula, la explicitación de sus reflexiones, la presentación de casos de interés,

la búsqueda de soluciones educativas distintas, ha conducido a las estudiantes a enriquecer su formación práctica. En bastantes casos el ejercicio de contraste y la interacción con las compañeras ha favorecido la detección de llamadas "teorías implícitas" respectivas que han intervenido en las actuaciones de las practicantes en el aula escolar, y les ha facilitado el acceso a su propio pensamiento docente. La dirección de estos seminarios así como su realización (seis seminarios de dos horas de duración) comportan una preparación específica y un mayor trabajo por parte del profesor-tutor de *Practicum* que tendrá que regularse a nivel académico y ser reconocido como una materia que comporta mayor carga lectiva que el *Practicum* tradicional.

9.2. Optimizar el Método R^5 de Práctica reflexiva

Nos interesa mejorar el modelo y para ello precisamos conocer los aspectos del mismo que han presentado alguna dificultad a las estudiantes, así como sus sugerencias para optimizar el modelo y su modo de implementación. Las sugerencias de mejora proceden de distintas fuentes: preguntas abiertas del cuestionario, contenidos del portafolio, intercambio verbal de opiniones al terminar los seminarios semanales con ellas, entrevistas con las estudiantes , información de los maestros/as-tutores/as participantes durante el proceso, etc. Y, fundamentalmente, mi evaluación final que he realizado como investigadora. Las presento todas, sin seleccionarlas previamente, ya que interesa valorar cada una respectivamente.

1. Reducir el número de estudiantes de los seminarios.
2. Incrementar el tiempo de los seminarios para presentar más casos.
3. Dedicar unas sesiones previas a los fundamentos teóricos del modelo con el fin de familiarizarse y dominar mejor la metodología, antes de iniciar las prácticas escolares. Esto reduciría la incertidumbre al iniciar sus prácticas en el aula.
4. Algún documento formativo ha resultado difícil y sólo después del seminario se ha comprendido del todo. Por tanto, mejorar su comprensión.
5. Completar la experiencia con un diario reflexivo abierto, no guiado.
6. Revisar la necesidad o no de agrupar los casos presentados semanalmente por temas. Considero que lo interesante es aprender y centrarse en la metodología; la temática de los casos presentados no requiere homogeneidad.

7. Revisar algunas fichas T-P del portafolio (sobre documentos formativos), puesto que algunas son algo reiterativas o demasiado extensas.
8. Aconsejar que durante las prácticas escolares el practicante implemente una unidad didáctica en el aula escolar con el fin de aplicar posteriormente a esta acción didáctica el modelo propuesto de PR.

9.3. Limitaciones de la investigación

La presente investigación, enmarcada en el paradigma interpretativo, al llegar a su fase concluyente exige considerar las limitaciones que implícitamente conlleva. La honestidad intelectual obliga a abordar los límites de mi estudio y especialmente por tratarse de una investigación en cuyo proceso han interactuado personas, por tanto, sujetos cargados de ideas, percepciones y valores propios, difíciles de abarcar y aprehender.

También hay que tener presente que por tratarse de una investigación evaluativa acerca de la eficacia formativa de un modelo innovador de Práctica reflexiva -Método R^5- los criterios valorativos utilizados aún siendo de diversos, no puede descartarse absolutamente la subjetividad de alguno de ellos. Paradójicamente esta dimensión subjetiva inevitable pero de sumo interés para el estudio, constituye también su propia limitación.

Una de las limitaciones del estudio investigación se sitúa en ámbito teórico-referencial y consiste en la carencia de trabajos de referencia sobre práctica reflexiva. No se dispone apenas de estudios descriptivos ni investigaciones Las escasas referencias están orientadas sólo a la formación permanente de docentes de Educación Secundaria - información por supuesto que no ha sido descartada -. No existe un cuerpo de conocimientos sobre la necesidad de desarrollar una práctica reflexiva sustentada en bases teóricas con todas

sus implicaciones para la formación inicial. Por esta razón se ha tenido que incluir en la investigación un desarrollo teórico de la fundamentación de la esta y sus bases. En definitiva, no se ha podido encontrar un desarrollo del tema suficientemente consistente, a través de cual contrastar nuestras ideas. Esto ha comportado en la investigadora una poco de incertidumbre en las propuestas innovadoras, no exentas de riesgo.

Otra limitación que se ha puesto en evidencia en el desarrollo de la investigación es la carencia de respuesta a ciertos temas que la investigación aún no ha podido indagar suficientemente y que básicamente se concretan en que al estudiar el modelo del *profesional reflexivo* de D. Schön se percibe que dicho autor establece de forma clara la relación del pensamiento práctico con el conocimiento formal, la Teoría en mayúsculas o *epistheme*. Si bien la práctica es interpretada por Schön como el elemento detonador del proceso de aprendizaje, la relación con la Teoría no expone detalladamente ni se explica. Esta indefinición se ha subaanado en nuestra nuestro modelo de PR, el Método R^5 integrando las pautas para centrar, descartar o reafirmar elaboraciones teóricas propias surgidas del pensamiento práctico. Otra dificultad del estudio presente se debe al estado incipiente del conocimiento e investigación sobre *teorías implícitas* y cómo inferirlas y del *conocimiento intuitivo* en el pensamiento docente. Ambos campos de investigación presentan gran interés para la aplicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la práctica reflexiva..

Desde la perspectiva metodológica, la elección de la investigación evaluativa ha reportado grandes ventajas, aunque conviene advertir que en esta investigación las conclusiones para tomar decisiones sobre el modelo de PR no han podido ser contrastadas con un proceso simétrico de triangulación de la información de todos los implicados. En la evaluación del modelo de PR experimentado se ha obtenido mucha información desde la perspectiva de

los estudiantes que han participado en la investigación y desde la perspectiva de la investigadora que ha seguido todo el proceso a través de la tutorización universitaria. La información obtenida desde la perspectiva de los maestros-tutores de las escuelas de prácticas, ha sido menos relevante.

En cuanto a la selección de la muestra mediante un método adecuado a la finalidad cualitativa del estudio - conocer en profundidad los procesos sin intención de generalizar los resultados-, la muestra ha sido numéricamente reducida ya que sólo se han podido experimentar el nuevo modelo de PR con una muestra de quince sujetos.. La razón de que fuera reducida es que su desarrollo y proceso específicos no se ajustaba a la organización y funcionamiento ordinario del *Practicum* habitual y que exigía un proceso y relaciones nuevas entre todos los implicados en la experiencia: Otro motivo por el que no pudo extenderse la experimentación a un número mayor de estudiantes ha sido por no disponer de profesores-tutores de la Universidad suficientemente preparados para liderar grupos de PR.

Desde este ámbito interpretativo. la investigación presenta una limitación referida a la imposibilidad de interpretar con profundidad todas las dimensiones implicadas en la PR. Se trata de un estudio claramente contextual y que exige la prudencia de no inferir de él generalizaciones. Considero, en coherencia con el enfoque cualitativo que retratar sólo una parte del todo ya constituye una aportación interesante. La interpretación global de este problema de investigación aún es incipiente y mi aportación pretende contribuir a generar debate y reflexión en torno a la temática. Desde la perspectiva institucional constituye un modelo relevante sobre el que trabajar en cuanto está diseñado y experimentado para nuestro contexto y que ha proporcionado resultados formativos positivos en los estudiantes.

9.4. Prospectiva de la investigación

El interés y relevancia de las conclusiones de esta investigación presentan interés para cuantos se dedican a la formación de formadores y a la formación docente. La profundización conceptual así como la experimentación de la Práctica Reflexiva como metodología *profesionalizadora* reporta información para optimizar la formación práctica y profesional de los futuros/as maestros/as así como de otros docentes y los profesionales en activo. Las conclusiones presentadas en el informe evaluativo final proceden de un contexto universitario concreto a la vez que aportan elementos para la reflexión y para la toma de decisiones pedagógicas y curriculares de los planes de estudio de las titulaciones de Educación así como para la orientación de posgrados de Educación.

Por tratarse de una investigación evaluativa su objetivo principal no termina con el diseño y experimentación del modelo innovador; se pretende más bien que los resultados formativos constatados en la experimentación del Método R^5 de práctica reflexiva aporten luces y alienten otras propuestas formativas que basadas en la experiencia y mediante la reflexión sistemática, contribuyan directamente a mejorar la praxis docente.

La investigación presentada señala que la práctica reflexiva es un modo cooperativo y reflexivo de aprender de la propia práctica docente y de generar nuevo conocimiento práctico o profesional. El desarrollo de la reflexividad docente es una opción formativa que profesionaliza al docente y lo prepara para resolver situaciones del aula complejas, imprevisibles, cargadas de inmediatez resolviéndolas con éxito y en plena acción.

En el siglo XXI, momento en que los sistemas educativos y se ven obligados a una revisión de sus prácticas y fundamentos, la investigación y sus conclusiones desea contribuir a que las instituciones educativas logren una mayor y más profunda articulación entre el conocimiento teórico y el

práctico en la formación, de modo que la misión *profesionalizadora* de la Universidad se refuerce. Los planteamientos pedagógicos, organizativos y curriculares de la formación universitaria de convertir la formación práctica en el *eje vertebrador* de la Educación Superior.

El estudio realizado plantea entre otras diversas líneas para la acción:

1. Capacitar a los profesores-tutores de las universidades para que dispongan de conocimiento de las bases teóricas del *aprendizaje experiencial* y reflexivo de forma que cada docente pueda elaborar sus propios modelos de Práctica reflexiva adecuados a su contexto docente e institucional y también a sus posibilidades y habilidades personales. Si los profesores y tutores conocen las bases teóricas del *aprendizaje experiencial* éstos serán más creativos y autónomos en la formalización de modelos de formación práctica. La fundamentación científica que los sustentarían garantizaría la efectividad formativa.

2. Enseñar a los estudiantes universitarios la práctica reflexiva y estructurar de forma lógica, coherente y coordinada los contenidos de formación práctica y estrategias metodológicas de los *Practicum* o Prácticas universitarias. Esto requiere introducir en las diversas materias contenidos teóricos, metodológicos y prácticos que faciliten perspectivas holísticas y globalizadoras de la realidad educativa. La estructura debería apuntar a una profesionalización creciente a lo largo de los años de estudios en la Universidad. Entre esos contenidos se incluirían las prácticas escolares pero también se diseñarían otros modos de facilitar a los/as estudiantes el contacto con el escenario profesional desde las demás asignaturas.

3. La institucionalización de los seminarios de Práctica Reflexiva grupal en la Universidad, destinándoles su espacio académico y curricular

y su valor docente a efectos de la dedicación que le suponga al tutor-profesor que dirige los seminarios y que asume una tutorización muy cercana y personalizada de cada estudiante.

4. Implementar, para los maestros en las escuelas como una forma colaborativa de formación práctica conjunta, mejorando la cultura profesional de la escuela por medio pequeñas "comunidades de aprendizaje" y para que se evite el aislacionismo educativo que daña al maestro/a. En definitiva, introducir en la escuela el estudio de casos o lo que en el ámbito hospitalario se denomina "sesiones clínicas". Esto ayudaría a aprender más y de forma práctica y cooperativa a los maestros y profesores y a cohesionar los equipos docentes.

5. Organizar por parte de la Universidad seminarios de PR grupal para los maestros/as noveles que se integran en las aulas escolares. Se llevarían a cabo durante el primer año de ejercicio profesional para promover su formación personal y profesional de forma contextualizada y práctica. Además esos maestros/as podrían disponer de un tutor de la universidad que actuara como mentor profesional durante ese año.

6. Estudiar y proyectar el modo de que los equipos docentes universitarios enfoquen sus materias, además del *Practicum,* con planteamientos interdisciplinares y transdiciplinares, que favorezcan una formación más holística y menos parcelaria de los maestros/as como preparación para una mejor gestión de la complejidad del aula escolar actual.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, P. y otros (1987) "Mainstreaming and techer competency: Some concerns about the adequacy of teacher training", Project Final Report, *ERIC EC* 201 748.

ALSINA, A., BUSQUETS, O., ESTEVE, O. y TORRA, M. (2006).La reflexió sobre la pròpia pràctica: una eina per progressar en l'ensenyament de les matemàtiques. *Biaix, 25*, 37-43.

ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid:CIS.

ANGULO, L.M. (1988) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla

ARANZADI. Repertorio cronológico de legislación. Pamplona: Aranzadi.

ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1978). *Organization Learning*, Massachusetts: Addison-Wesley.

ARISTÓTELES (1999): *Ética a Nicómaco*. Madrid:CEPC. 7ª ed.

BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham:SRHE /Open University Press.

BARNETT, R. (1997). *Higher Education: A Critical Businss.* Buckingham: SRHE/ Open University Press.

BARQUERO, J. D. y A. ARBÓS. (2007). *Cómo evitar el choque de culturas y civilizaciones.* Madrid: Libertarias.

BATENSON, G. (1973). *Steps Towards an Ecology of Mind*. Londres: Paladin.

BARDÍN, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*. París : PUF

BASTIEN, C. « Le décalage entre loguique et connaissance », en Courrier du CNRS, nº 79, Sciencies cognitives, octubre 1992.

BELENKY, M.F. (1996). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind.* Nueva York: Basic Books

BERNSTEIN, B. (1977). *Hacia una teoría de la transmisión educacional.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

(1989). *Métodos de investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.

BLACK, A. Y HALLIWELL,G. (2000). Accesing Practical Knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115.

B.O.E. (2000). Resolución de 28 de julio de 2000. *B.O.E.* nº 202 ,23 de agosto de 2000.

BOURDONCLE, R. (1993) "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe". *Revue française de pédagogie*, 105, pp 83-119.

BOURGEON,G. (1979): *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris:Mesonance.

BROCKBANK, A. Y MCGILL I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

BRONFRENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidos.

BRONFRENBRENNER, U y MORRIS, P.A. (1998). *The ecology of development processes*. New York: Wiley.

BROOKFIELD, S. (1987). *Developing Critical Thinkers*. Milton Keynes: Open University Press.

BROWN, A.L. (1987). "Metacognition, executive control, sel-regulation, and other more mysterious mechanisms". En WEINERT,E; KLUWE, R (eds.): *Metacognition, motivation, and understanding.* Hillsdale, NJ: Lea.

BRUBACHER,J.; CASER, C. y REAGAN, T.(2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.

BUBER, M. (1995). *Yo y Tú.* Madrid:Caparrós editores (1995, 2ª ed.)

BUJ, A. (1996) "El plan de estudios de la Diplomatura de Educación social". En López Herrerías, J.A. (Coord.) *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid. Guillermo Mirecki:editor (pp100 a 126)

CALDERHEAD,J. (1998) « La formación de los maestros de educación infantil y primaria en el Reino Unido", en A.RODRIGUEZ, E. SANZ, y M.V.SOTOMAYOR (coord.) *La formación de maestros en los Países de la Unión Europea.*Madrid:Narcea.

CALDERHEAD, J y SHORROCCK, J.: *Understanding Teacher Education*. Londres, the Falmer Press, 1997.

CARR, W. (1989): *Quality in Teaching* . Londres: The palmer Press.

CID, A. Y DOMÍNGUEZ, E. (1995): *Prácticas de Enseñanza Primaria*. Orense: Concello de Ourense.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría y crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca

CLARK,C. (1989)."Proceso de pensamiento de los docentes", en WITTROCK,M.C. (Ed). *La investigación de la enseñanza*. Vol III. Paidós. Barcelona.

COCHRAN-SIMTH, M. (1996). "Reinventing Student Teaching". *Journal of Teacher Education*, 42, (2), 104-118.

COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLÁS P. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COLOM A. (Coord), BERNABEU, J., DOMÍNGUEZ E., SARRAMONA, J. (2002). Teorias e instituciones contemporáneas e la educación. Barcelona: Ariel Educación.

CÓRDOBA G. (2002). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios.* México D.F.: LIMUSA.

CÓRDOVA, V. (1990). *Historias de Vida. Una alternativa para las Ciencias Sociales.* Caracas: Fondo editorial Trópicos.

COROMINAS, E., TESOURO, CAPELL, Mª D., TEIXIDÓ, J. PÈLACH, J. Y CORTADA R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, *341*, 301-336.

DANIEL, J. (1975). "Learning stylesand strategies: The work of Gordon Pask". En N. ENTWISTLE y D. HOUNSELL (eds.)*, How Students Learn*. Lancaster: Institute for Research and Development in post Compulsory Education.

DARLING-HAMMOND,L. y SNYDER, J. "Authentic Assessment of Teaching in Context", en *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000), 523-545

DE LA ORDEN, A. (coord.) (1985). *Investigación educativa*. Madrid: Anaya.

DE MIGUEL, M**.** (1990). “La investigación en la acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales?”. En: Diversos autores. *Metodoloxía da investigación científica* (pp.75-84). Santiago de Compostela: ICE/Universidad de Santiago.

DE VICENTE, P. (1998). “Vivir en comunión: Desde la práctica, como aplicación a la práctica como producción del conocimiento” en A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords): *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J; LATORRE, A; SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.

DELORS, J y otros: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.

DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. Londres: Macmillan. (Trad. cast. *Democracia y Educación.* Madrid. Morata, 2001, 4ª ed.)

DEWEY, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Nueva York: Henry Holt.

DEWEY, J. (1947) : *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1967

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós

DEWEY, J. (1993): *How we think? A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking in* Educational *Process.* Chicago: Henry Regnery.

DOMINGO A., GOMEZ SERÉS V (2013) *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea ediciones (en prensa)

DOMINGO, A. (2010). “La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC” en ESTEVE O. (coord.) *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro: Barcelona.

DOMINGO, A (2010). “La pedagogía de la Altenança a l’Educació Superior”*Edu21, nº45,2013*

DOMINGO, A. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo gestionarla y optimizar su riqueza formativa en el aula. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2* (3), 191-210. Colombia

DOMINGO, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y quehaceres del pedagogo, 15,* 33-57. México D.F.

DOMINGO, A. (2007) "Hacia un modelo holístico de *Practicum* en el marco del EEES" en CID, A. (coord): *Buenas Prácticas en el Practicum*. Santiago de Compostela: USC.

DOMÍNGUEZ, E. (2002) "Las instituciones de la Unión Europea y la educación". En Colom, A.J. , Bernabeu J.Ll., Sarramona J. (coord.): *Teoría e instituciones contempáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

DOYLE, W. (1990) "Themes in Teacher Education Research", en HOUSTON,V.R.; HABERMAN,M. and SIKULA,J. (Eds) Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 3-24.

DOYLE, W. (1985) "Learning to teach: An emerging direction in resseach on preservice teacher education", en *Journal of teacher education nº 36,* pp 31-32.

EGGLESTON,J.(1989).*Teacher decision making in the classroom*. London:: Routledge and Kegan.

EISNER, E. (1985): "Learning and teaching the ways of knowling. Chicago: NSSE.

ELLIOT, J. (1989): *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial
(1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
(1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madid: Morata

ESCUDERO, J.M. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de innovación e investigación educativa,* 3, 5-41.

ETZIONI, A (1969): *The Semi-Professions and their Organization: Theacher, Nurses, Socials Workers*. New York. The Free Press.

FAURE, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-UNESCO.

FEIMAN-NEMSER, S. (1990) "Teacher preparation: tructural and conceptual alternatives", en HOUSTON, R. (Eds) Handbook of research on teacher education. Macmillan. New York:, 212-233.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1995). *La evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales y de salud.* Madrid: Síntesis.

FLAVELL, J.H. (1976): “Metacognitives aspects of problem solving”. En RESNICK, L.B. (ed): *The nature of intelligent*. Hillsdale, NJ: LEA

FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras.* Barcelona: Paidós.

FOSNOT, C. (1989). *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach to Teaching*. Nueva York: Teacher College Press.

FREIRE, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. (9ª ed.) Madrid: Siglo XXI

FREUDENTHAL, H. (1991). *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.

GARCÍA GARRIDO, J.L. (1998) “Formación de maestros en Europa” en A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords): *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

GARCÍA HOZ, V. (coord.) (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada.* Madrid: Rialp.

GARCÍA SÁNCHEZ, M. (1905): *Pedagogía, procedimientos y prácticas de enseñanza*. Salamanca: Francisco Núñez.

GADAMER, H.G. (1996). *Verdad y Método*. Vol I. Salamanca: Sígueme

GIDDENS, A. (1995). La transformación de la intimidad. Madrid : Cátedra

GIMONET, J.C. (1998). “L’alternance en formation: méthode pédagogic ou nouveau système educatif? L’expérience des Maisons Familiales Rurales”, en DEMOL,J.N.; PILON,J.M. 1998. *Alternance, dévelopement personnel et local*. L’Harmattan: Paris. pp. 51-66.

GINSBURG, M. (1988): *Contradictions in Teacher Education and Society. A critical analysis.* London: Falmer Press.

GIROUX, H. (1990)*: Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.

GIROUX, H.A. (1991). *Los profesores como intelectuales:Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GOETZ y LECOMPTE. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa.* Madrid: Morata.

GÓMEZ SERÉS, V. (2011). *El Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida (España).

GUTIÉRREZ,J.; ROMERO, A. y CORIAT, M. (eds) (2003): *El Prácticum en la formación inicial de profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada: Universidad de Granada.

HARVEY, L. Y KNIGHT (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham:SRHE/Open University Press.

HERNÁNDEZ R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA P. (2006). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw-Hill.

HERNANDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P.(2003). *Metodología de la investigación.* (3ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

HOYLE, E. (1974) "Professionality, professionalism and control in teaching". *London Educational Review*, 3, 13-39.

IMBERNON, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó.

IMBERT, F. (1994): *Mediations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

IRWIN, J. (1987). *What is a Reflective/Analytical teacher?*. University of Connecticut, School of education, (inédito).

JOYCE, B. (1975). "Concepcion of man and their implications for teachert education", en RYAN, K.*Teacher Education*, Chicago:University of Chicago Press, 111-145.

KAYE, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Londres:Methuen. [L*a vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós, 1986].

KEMMIS,S. (1992). "Mejorando la educación mediante la I.A.P.", en M.C. SALAZAR (ed): *La investigación. Acción participativa*. Madrid: Ed. Popular.

KILLION,J. Y TODNEM, G. (1991) "A process for personal theory building". Educational Leadership, 48 (6), pp 14-16.

KING,E. (1999). "Education revised for a world in transformation". *Comparative education,* vol 35, nº 2, pp.109-117.

KOLB, D. (1984) *Experiential learning*. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.

KORTHAGEN, F.A. (1992) “Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars”, en *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), pp 265-274.

KORTHAGEN, F.A (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.

LATORRE, D., DEL RINCÓN, A. y ARNAL, J. (1997): *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Hurtado.

LECOMPTE, M.D.; GOETZ, J.P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata**.**

LIEBERMAN, A. (1998). “The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches”. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fulland y D. Hopkings (eds) *Internacional handobook of educational change.* Dordrecht: Kluwer.

LAVE, J. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAVE, J. Y CHAIKLIN S. (1996) *Understanding practice. Perspectives on activity and context.* New York:Cambridge University Press.

LORENZO,M. (1991) “Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales”, en SÁENZ BARRIOS, O. *Las prácticas de enseñanza*. Alicante: Marfil.

MALGLAIVE,G. (1979 .)“La formation alternée des formateurs”, in *SIDA* nº 297, pp 51-62. Paris, janvier 1979.

MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona:PPU.

MARTÍNEZ, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación*. Caracas: Texto.

MAURI MAJÓS, T. (1988) “Hacer prácticas”, en *Cuadernos de Pedagogía* nº 161, julio-agosto. Barcelona.

MAURI, M. (1994) “Conciencia y elección” . *Anuario Filosófico*, (27,2), 829-840.
MCMILLAN J.H. y SCHUMACHER, S (2007). *Investigación educativa*. (5ª ed.) Madrid: Pearson.

MCKEON, R. (1941). *Nicomachean Ethics, Book II*. Nueva York: Random House.

MARHUENDA, F., CROS, M., GIMÉNEZ, E. (2001). *Aprender de las prácticas: Didáctica de la formación en centros de trabajo.* Valencia:PUV.

MÉHAUT, P. y DELCOURT, J. (1995). *Le role de l'interprise dans la production de qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail.* Rapport de synthèse. CEDEFOP. Berlín.

MENDEZ, I. (1994). *El lenguaje oral y escrito en la comunicación*. México: Limusa.

MERCER, N. (2000). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Paidós.
MILES, M. Y HUBERMAN, A.M.(1984): Qualitative *data analysis. A source book of new methods.* Beverly Hills: Sage.

MONTERO, M (1994) "Investigación-acción participativa La unión entre el conocimiento popular y conocimiento científico", en Revista de Psicología, Universidad Ricardo de Palma, Lima, Perú VI, número especial,1 pp. 31-45.

MONTERO L. (1987) *Formación del profesorado. Proyecto docente y de investigación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

MUCCHIELLI, A. (2001). *Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales.* Madrid: Síntesis

ORTEGA y GASSET, J. (1966). *Obras Completas de Ortega y Gasset*. Madrid: Revista de Occidente (Alianza ed.).

OSER, F.K. y BAERISWYL, F.J. (2001) "Choreografies of Teaching: Bridging instruction to teaching", en V.RICHARDSON (Edit): *Handbook of Research on Teaching* (4ª ed.). Washington: Aera.

PARRILLA, A. (1982)*: La integración escolar y los profesores: Investigación y formación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

PASCAL, (1976) *Pensées, texte établi par Leon Brunschwieeg*. Paris: Garnier-Flammarion.

PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2ª ed.) Newbury Park, CA: Sage publications, Inc.

PAQUAY, L. (1994) « Vers un referentiel des competences professionelles de l'enseignant? » *Recherche et Formation*, 15, 7-38.

PÉREZ, GÓMEZ A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). "La formación del profesor como intelectual", en *Actas del II Simposio Internacional sobre Teoría crítica e investigación-acción*. Universidad de Valladolid, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En GIMENO J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* (pp. 95-139). Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ, A. Y GIMENO, S. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

PÉREZ SERRANO, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos.* Madrid: La Muralla.

PERRENOUD,PH (2001). *"*La formación de los docentes del siglo XXI*"* en Revista de Tecnología Educativa, Santiago de Chile, XIV, nº 3, pp 503-523.

PERRENOUD, PH. (1993) "Former les maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers le professionnalisation ? ". *Sherbrooke* (Canada). Éditions du CRP, pp.111-132.

PERRENOUD, PH. (2004, a) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, PH. (2004, b) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PIAGET, J. (1974) "Réussir er comprendre". Paris. P.U.F.
PORLÁN, R. (1998). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
PONT, E. (1996) Los modelos didácticos, en FERRÁNDEZ,A. Didáctica General. Barcelona. UOC (15-57).

POZO, JI., SCHEUER, N., PÉREZ MP., MATEOS, M., MARTÍN, E., DE LA CRUZ,M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Lass concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

PRICE, D.A. (1987) "The practicum and its supervision", en ELTIS, K.J. (Edit): *Australian Teacher Education in Review*. Sidney South Pacific Association for Teacher Education.

PUIG, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio*. Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.

PUIG, P. y R. GARCÍA-MARIRRODRIGA. (2008). *Filosofía socio-educativa de la formación universitaria en alternancia. El caso del diploma internacional «formación y desarrollo sostenible».* Universidad Internacional de Catalunya, Barcelona.

RICHARDS, J.C. y LOCKHART, CH (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Barcelona: Cambridge University Press.

RODRIGUEZ,A. (dir) (2000): *Cómo innovar en el Practicum de Magisterio*. Oviedo: Septem Ediciones.

ROGERS, C. (1983). *Libertad y creatividad en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.

ROGOFF, B; MISTRY, J. (1993) "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers". *Monograph of the society for research in child development*, 58 (8) nº serie 236).

ROUSSEAU,J.J. (2005)**.** *Emilio o De la educación*. (3ª ed.). Madrid: Alianza editorial.

ROWE, S.M. y WERSTCH, J.V. (2002) "Vigotsky's model of cognitive development" en U. GOSWAMI (ed), *Childhood cognitive development* (pp 538-554). Oxford: Blackwell.

RUIZ, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona (España).

RUIZ, M. (1996). "La formación de la capacidad creativa en el ámbito universitario". En *La educación personalizada en la Universidad*. GARCIA HOZ, V. (coord.) Madrid: Rialp.

RUDDUCK, J. (1999). *Innovación y cambio.* Sevilla: Publicaciones MCEP.

RYAN, G.; TOOHEY, S. y HUGHES, CH. (1996) "The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review". *Higher Education*, vol 31, pág 355-377.

SÁEZ, J. (1999) "Modelos comunitarios. El enfoque comunitario". En Ortega E.J. (1999). *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.

SANCHEZ, L (2003). "Una mirada al conocimiento científico y lego a la luz de cuatro enfoques sobre construcción del conocimiento", en Anales de Psicología, junio, 19, número 1. Universidad de Murcia (España).

SÁNCHEZ, L. (2004) “Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructvista del aprendizaje de docentes universitarios” OEI- Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 1681-5653) pp 1-21.

SANJURJO, L. *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.* Buenos Aires: Homo Sapiens.

SARRAMONA, J. (2002) “La acción educativa” en COLOM A; BERNABEU, J.L. y DOMINGUEZ, E. en *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación

SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1983, en New York).

SCHÖN, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SCHWAB, J.J. (1969) “The Practical: A language for Curriculum”, en *Cchool Review,* 78 pp 1-24.

SHAVELSON, R. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor; sus juicios, decisiones y conducta. En GIMENO J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* (pp 372-419). Madrid: Akal.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57* (1),pp 1-22.

SPARKS-LANGER, G. y COLTON, A. (1991). Synthesis of research on teachers’ reflective thinking. *Educational Leadership, 48 (6)*, pp 37-44.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata

STUFFLEBEAM,D.; SHINKIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

SVENSSON,L. (1977) “On qualitative differences in learning III- study skyll and learning”, *British Journal of educational Psycology, 47*, pp.233-243.

TAFT, R. (1988). “Ethnography Research Methods”. En: J.P. Keeves (ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon**.**

TEJADA, J. (2005) “El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y evaluarlo”. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7.

TEJADA, J. y PONT, E. (2001). “La calidad en los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores”. Actas del III Congreso de Formación ocupacional. Zaragoza, 20-22 Junio, pp 37-66.

TIKUNOFF, W.Y. (1979) “Context variables of a teaching-learnin event” en BENET, D. Y McNAMARA,D. *Focus on teaching. Readings in the observacional and conceptualisation of teching.* Longman.Nueva York.

TOM, A. (1984): *Teaching as Moral Craft*. New York: Longman.

Tratado de la Unión Europea y Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas (1994). Madrid: Tecnos, 4ª ed.

TRAVESET, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.

TUDGE, J.R.; PUTNAM, S. y VALSINER, J. (1996) “Culture and cognition in developmental perspective”. En R.B. CAIRNS, G.H. ELDER y E.J. COSTELLO (ed), *Development science*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN MANEN, J. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6*, pp 205-208.

VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [Original de 1931].

VYGOTSKI, L.S. (1984). “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 105-116. [Original de 1934]

VILAR, J. (1999) “Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos”. En Esteba, F.; Calvo, R. *El prácticum en la formación de los educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos. (pp 395-405).

VILAR, J & otros (2003): *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Barcelona: Pleniluni

VILLA, A. (Coord) 1988. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea

VILLAR F. y PASTOR E.(2003) *Psicología cognitiva. Models de dessenvolupament cognitiu*. Tarragona: Cossetània.

VISAUTA, B. (1989): *Técnicas de investigación social.I*. Barcelona: PPU.

WALLACE, M.(1991). *Training Foreing Language Teacher: a reflective approach*. Cambridge:University Press.

WERNICKE, C. G. (2003). Una pedagogía contextual. *Educare IV:141-155*, Univ. Nacional de Costa Rica**.**

WILSON, J.D. (1996). "An evaluation of the Field Experiences of the innovative Model for the preparation of Elementary Teachers". *Journal of Teachers Education*, 47(1), 53-59.

YINGER, K.M. (1986) "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional", en VILLAR.

YINGER, R.J. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En VILLAR, L.M.: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

YINGER, R. J. (1986): "Examining throught in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Educacion,* 12, 3-15.

ZABALZA M.A. (2003). "El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum". En Unidixital (Ed.) *VII Symposium Internacional sobre el practicum: Tomo I. El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*. (pp.19-34). Pontevedra.

ZABALZA, M.A. (1998): "El *Practicum* en la formación de los maestros" en A. Rodríguez, E. SANZ y M.V. SOTOMAYOR (coords.): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea.* Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A. y CID, A. (1998): "El tutor de prácticas: un perfil profesional", en Zabalza, M.A. (ed.) *Los tutores en el Prácticum (I*). Pontevedra. Diputación Provincial, pp19-63.

ZEICHNER, K.(1997). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. (1999). "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". En PÉREZ GÓMEZ, A. , BARQUÍN, J. (Ed.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.